

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO (SAERJ): A AVALIAÇÃO EM DISPUTA NO COTIDIANO DE  
PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO**

**Andrea Neves Soares – DRE 109147818**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Elaine Constant**

**Rio de Janeiro**

**2016**

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO (SAERJ): A AVALIAÇÃO EM DISPUTA NO COTIDIANO DE  
PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO MEDIO**

Monografia apresentada junto ao Curso de  
Pedagogia da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro como  
requisito à obtenção do Título de licenciatura.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Elaine Constant**

**Rio de Janeiro**

**2016**

**Aluna: Andrea Neves Soares**

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO (SAERJ): A AVALIAÇÃO EM DISPUTA NO COTIDIANO DE  
PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO MEDIO**

Monografia apresentada junto ao Curso de  
Pedagogia da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro como  
requisito à obtenção do Título de Licenciatura.

**Orientadora: Profª Dra. Elaine Constant**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Profª Ana Ivenicki**

---

**Profª Elaine Constant Pereira de Souza**

---

**Profª Maria José Batista Pinto Flores**

**Rio de Janeiro, 12 de Janeiro de 2016**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus que permitiu mais esta conquista na minha vida.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elaine Constant que foi fundamental no processo de formação profissional, e principalmente pelo seu apoio e estímulo no desenvolvimento deste trabalho. Foram as suas palavras que me fizeram REFLETIR e AVALIAR de forma diferente. Muito Obrigada!

Agradeço aos meus pais, meus irmãos e meu marido pelo carinho e compreensão durante esta longa jornada.

A minha querida amiga, Rosineire, que com seu astral sempre me valorizou e acreditou no meu potencial. Obrigado pela amizade!

A todos os professores que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir os usos da avaliação de larga escala que envolve o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e alguns desdobramentos desta avaliação externa no interior de uma escola da rede pública estadual de ensino, na modalidade Magistério e sua relação com o processo de ensino aprendizagem. Esta temática mostra-se relevante, uma vez que as propostas advindas dos sistemas de avaliações externas no Brasil vêm influenciando diretamente as políticas educacionais brasileiras, trazendo mudanças significativas para o cotidiano dos alunos e professores, tanto no que se refere à concepção de processo de ensino e aprendizagem, quanto em relação dos saberes pedagógicos dos professores e a avaliação escolar. No intuito de aprofundar essa discussão, foi desenvolvida uma pesquisa de campo exploratória em uma escola da rede pública estadual de ensino, segmento do ensino médio, modalidade magistério. Assim, como ao longo do ano 2012, participei da aplicação das provas do SAERJINHO e do SAERJ no final de cada bimestre, aproveitei a oportunidade dada pela direção da escola e apliquei questionários nos alunos, bem como, entrevistei dois professores, sendo um de matemática e outro de língua portuguesa dessa instituição. Os questionários e as entrevistas foram importantes para elucidar melhor a percepção destes indivíduos sobre o uso de um sistema de avaliação de larga escala, conceito que será elucidado neste estudo. Na fundamentação teórica deste trabalho, procurei dialogar com seguintes autores que discorrem sobre avaliação da aprendizagem, são eles: Bonamino (1999), Freitas (2002), Afonso (2000), Luckesi (2002) e alguns autores que representam a temática da avaliação sobre as políticas públicas, como por exemplo, Ramos & Schabach (2012); Costa & Castanhar (2003). Dentro desse contexto, tentei compreender o uso da avaliação de larga escala e externa no cenário escolar, trazendo os conceitos e práticas de avaliação da aprendizagem. O estudo mostrou um conflito com as finalidades pedagógicas dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, por uma parcela significativa de professores, e o debate cotidiano em uma escola do ensino médio acerca da perda da autonomia docente sobre os conhecimentos escolares e a sala de aula.

## SUMÁRIO

Introdução.....	06
Capítulo 1- Um dia de confronto no cotidiano de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro: “resistência” ou “defesa de autonomia”? .....	09
1.1. As avaliações externas e em larga escala no cenário fluminense: as mudanças nas práticas de gestão, desempenho e eficiência escolar.....	09
1.2. A militância pela autonomia e a avaliação da aprendizagem: o boicote às provas de larga escala.....	14
Capítulo 2 - Folheando A História do SAERJ e sua relação com a Avaliação Diagnóstica a partir de uma Política Pública.....	20
Capítulo 3 - SAERJ: o cotidiano escolar frente às avaliações de uma política de educação .....	35
3.1. Mudanças de paradigma no campo da avaliação escolar: as profundas transformações sociais e econômicas no século XX .....	35
3.2. Desdobramentos do SAERJ no cotidiano escolar: percepções de alunos e professores.....	40
4.Uma Possível Conclusão .....	47
Referências Bibliográficas.....	49
Anexo A – Questionário - Prova do Saerjinho 2012 – 1º bimestre – turma 2001.....	50
Anexo B – Questionário - Prova do Saerjinho 2012– 2º bimestre – turma 2001.....	62
Anexo C – Questionário - Prova do Saerjinho 2012 – 3º bimestre – turma 2001.....	79
Anexo D – Questionário - Prova do Saerj 2012 – 4º bimestre – turma 3001.....	89

## INTRODUÇÃO

O objetivo desse estudo é discutir os usos da avaliação de larga escala<sup>1</sup> que envolve o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e alguns desdobramentos desta avaliação externa<sup>2</sup> no interior de uma escola da rede pública estadual de ensino, na modalidade Magistério e sua relação com o processo de ensino aprendizagem.

Esta proposta de estudo surgiu a partir das observações para a disciplina Práticas de Ensino durante o estágio de formação para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizado em um colégio da rede pública estadual desta cidade, no período de julho a dezembro de 2011.

Nesta ocasião, foi possível atentar para a forte repercussão de uma das “provas” do SAERJ no cotidiano de uma escola pública destinada ao Ensino Médio. Da mesma forma, pude perceber que estas “provas” geraram um ambiente conflituoso. Isto motivou meu interesse em trazer para o debate a temática: a repercussão da avaliação de larga escala no cotidiano escolar.

Essa opção se tornou relevante, porque as propostas advindas dos sistemas de avaliações externas no Brasil vêm influenciando diretamente as políticas educacionais brasileiras, trazendo mudanças significativas para o cotidiano dos alunos e professores, tanto no que se refere à concepção de processo de ensino e aprendizagem, quanto em relação dos saberes pedagógicos dos professores e a avaliação escolar.

No intuito de aprofundar essa discussão neste estudo, foi desenvolvida uma pesquisa de campo exploratória em uma escola da rede pública estadual de ensino, segmento do ensino médio, modalidade magistério. Cabe destacar que foi necessário ainda, ao longo do ano 2012, participar da aplicação das provas do SAERJINHO e do SAERJ no final de cada bimestre. Aproveitei a oportunidade dada pela direção da escola e apliquei questionários nos alunos, bem como, entrevistei dois professores, sendo um de matemática e outro de língua portuguesa dessa instituição. Os questionários e as entrevistas foram importantes para elucidar melhor a percepção destes indivíduos sobre

---

<sup>1</sup> A avaliação em larga escala, vem se tornando cada vez mais frequente, no Brasil e no mundo. Esta denominação serve para um conjunto enorme de processos avaliativos, com diferentes objetivos, formas, propostas que entre outras permitem uma reflexão sobre a realidade e o desempenho escolar de estudantes um determinado nível de escolaridade.

<sup>2</sup> Já a avaliação externa configura-se em um procedimento de aplicação de testes e instrumentos que tem como finalidade aferir um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes para um determinado nível de escolaridade. A palavra externa se refere ao fato desta avaliação ser desenvolvida por agentes externos à escola.

o uso de um sistema de avaliação de larga escala, conceito que será melhor elucidado neste estudo .

Ao trazer à cena, fatos, acontecimentos do foro profissional de uma escola e na apresentação de observações iniciais sobre as políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro, ponderei sobre a possibilidade de anonimato dos nomes da instituição de ensino.

Na fundamentação teórica deste trabalho, procurei “dialogar” com seguintes autores que discorrem sobre avaliação da aprendizagem, são eles: Bonamino (1999), Freitas (2002), Afonso (2000), Luckesi (2002), e alguns autores que representam a temática da avaliação de políticas públicas, como por exemplo, Ramos & Schabbach (2012); Costa & Castanhar (2003).

Inicialmente, procurarei analisar brevemente que, historicamente, a implementação do SAERJ está intimamente ligada a uma “cultura da avaliação de políticas públicas”, neste caso em especial, está associada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com base em Costa & Castanhar (2003, p. 969), ao longo dos anos 1980,

A avaliação sistemática, contínua e eficaz surge como ferramenta gerencial poderosa, fornecendo aos formuladores de políticas públicas e aos gestores de programas condições para aumentar a eficiência e efetividade dos recursos aplicados em programas sociais.

Com essa interpretação, durante os anos de 1990, diversos Estados Brasileiros passaram a implementar, em sua rede de ensino, diversos programas de avaliação para conhecer, monitorar e subsidiar a política de ensino. Tais práticas produziram normas jurídico-administrativas e as redes públicas de ensino vivenciaram novas formas de avaliação em seus espaços escolares, contudo, essa relação nem sempre foi harmoniosa entre gestores, professores e alunos.

É importante lembrar que os professores da rede estadual já possuem as marcas de outra política que impôs um tipo de “avaliação educacional” com cunho administrativo. A primeira experiência no estado do Rio de Janeiro foi o Programa Nova Escola. Este Programa foi duramente criticado pelos profissionais da Educação, porque apresentava uma base meritocracia e instituiu competição entre escolas e turmas. Alguns anos depois com a experiência com o SAERJ, o processo de oposição dos professores as avaliações de larga escala se complexifica para escolas, professores e alunos.



A metodologia deste estudo compreende uma investigação qualitativa com a combinação de técnicas etnográficas como a observação participante e a entrevista, diário de campo, avaliações elaboradas por professores e pelas instâncias administrativas e documentos oficiais. Essas fontes auxiliam a compreensão sobre a dinâmica do trabalho docente, quais e como os instrumentos de avaliação são utilizados, que alternativas são buscadas para os impasses na prática pedagógica e qual o peso de determinadas concepções sobre avaliação estão presentes em algumas atividades docentes.

Ante a tudo isso, esta monografia possui três capítulos.

No primeiro, procurei descrever o desenvolvimento de novas metodologias e práticas de avaliações externas, mostrando o confronto entre as avaliações propostas pelo SAERJ e aquelas realizadas pelos professores no interior das escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Foi o embate sobre a militância pelo conhecimento escolar e o impacto das ideias empresariais.

No segundo capítulo, discorro sobre o processo de implementação do SAERJ e sua relação com a cultura da avaliação de políticas públicas. Procuro descrever também, alguns de seus objetivos e conceitos, correlacionando-os com cenas vivenciadas durante a elaboração deste estudo.

Já no terceiro, apresento alguns desdobramentos do SAERJ no cotidiano escolar, a partir das percepções dos alunos de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de alguns professores, bem como a partir das minhas observações, como participante, sobre processo de avaliação do SAERJINHO e SAERJ, realizado em 2012. Busco analisar, de forma breve, a perspectiva diagnóstica na avaliação para professores e alunos.

Enfim, na possibilidade de uma conclusão, é possível perceber a luta dos professores e alunos de uma rede pública para defender a autonomia pedagógica e a primazia pelo conhecimento escolar.

## CAPÍTULO 1

### UM DIA DE CONFRONTO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: “RESISTÊNCIA” OU “DEFESA DE AUTONOMIA”?

1.1. As avaliações externas e em larga escala no cenário fluminense: as mudanças nas práticas de gestão, desempenho e eficiência escolar.

Desde a década de 1990, o governo brasileiro vem desenvolvendo, em âmbito nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O objetivo do governo era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas; contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Cabe ressaltar, segundo Bonamino & Franco <sup>3</sup> (1999, p.108) que,

No final da década de 80, ocorreram as primeiras ações voltadas para a implementação no Brasil de um sistema nacional de avaliação da educação básica, buscando verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema. Tais ações levaram à subsequente institucionalização do SAEB.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 <sup>4</sup> esse sistema torna-se mais legítimo, uma vez que determina que a União deva assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino. Convém ressaltar que esta lei prevê também

---

3. A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslancar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica (SEB) alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico. (Bonamino, 1999, p. 110).

4 Vide Artigos. 9º e 87º da Lei Federal nº 9.394/96 - A União incumbir-se-á de: (...) VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; pois de acordo com o “Art. 87º - Determina que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (...) IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

que os estabelecimentos de ensino fundamental do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios devem se integrar ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Neste período, enquanto o Ministério da Educação (MEC) desenvolvia uma avaliação da educação básica de cunho amostral, diversos estados e municípios passaram a implementar avaliações em larga escala em diversas escolas de sua rede, e a desenvolver os seus próprios Sistemas de Avaliação da Educação como por exemplo, São Paulo, Minas Gerais, Ceará, e outros estados, cujas matrizes de referência estavam correlacionadas com o SAEB.

Segundo Freitas (2007, p.10),

Ainda que tenha se dado num processo irregular e truncado, a produção de normas jurídico-legais e político-administrativas concorreu para gerar e potencializar a força normativa da avaliação em larga escala no País. (...). Mais do que as próprias normas, foram as práticas avaliativas estatais efetivas na instauração de uma nova regulação da educação básica. A avaliação em larga escala se firmou pela força normativa que emanou da ação executora do Estado central. A força normativa das próprias normas foi assim amplificada. (...) Na produção das normas, foi particularmente intensa a atuação do Executivo central no período 1994-2002, tendo o mesmo operado sinalizando alterações constitucionais e induzindo o processo legislativo. Ampliou também a sua própria ação normativa: (a) intensificando a regulamentação da educação básica; (b) acentuando a subordinação do Conselho Nacional de Educação ao MEC, com o que a ação desse órgão reforçou a regulação central, em que pesem resistências havidas; (c) tornou o INEP o órgão “mensurador-avaliador” da educação no País.

Seguindo essa lógica, é possível perceber que a partir dos anos 1990 se desenvolve nas administrações públicas, no cenário brasileiro, uma “cultura de avaliação” como política da educação. As avaliações externas e em larga escala, se desenvolvem entre os diversos entes da federação, em função da adoção de práticas e regulamentações jurídicas embasadas no SAEB. Estas se tornaram essenciais para os gestores públicos, principalmente para o governo a nível federal, como uma forma de regulação e eficácia dos/nos desempenhos estudantis.

Intrinsecamente, nota-se, desde os anos 1980, diante da crise da dívida externa, a estagnação do crescimento econômico do país, assim como o aumento das desigualdades sociais que provoca uma demanda maior por ações e serviços sociais, mas com escassez de recursos públicos. Em função disso, surge a necessidade do

governo obter maior eficiência e mais impacto nos investimentos voltados para os programas sociais, em especial, na educação pública.

Segundo Ramos & Schabbach (2012, p.1272), justamente as avaliações educacionais nas políticas públicas podem ser compreendidas como:

(...) um instrumento importante para melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado, esse último instrumentalizado pela divulgação de resultados das ações do governo.

Este processo pode ser percebido na forma de gestão do governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Educação (SEEDUC), em 2000. Nesta ocasião, a SEEDUC implementa o Programa a Reestruturação da Educação Pública denominado Programa Nova Escola. Este programa foi criado através Decreto nº 25.959 de 12 de janeiro de 2000 com os seguintes objetivos: 1) melhorar de forma contínua a qualidade da educação com a racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos envolvidos no desenvolvimento do processo educacional; 2) universalizar o atendimento em todos os níveis de ensino garantindo o acesso de todos ao Sistema de Ensino Público; 3) implementar mecanismos eficazes de valorização do magistério público, especialmente no que refere aos aspectos de remuneração, aperfeiçoamento, período de dedicação e organização administrativa; 4) fortalecer a articulação entre as esferas de governo estadual e municipal, tendo por referência a unidade básica de ensino público no Estado.

Através deste Programa diversas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro passaram a ser avaliadas em três dimensões: gestão, desempenho e eficiência escolar. O programa encerrou suas atividades em 2007. E no ano de 2008, dando continuidade a forma de avaliação do Programa Nova Escola, é implementado o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), mas com uma estética própria a partir de novas metodologias. Essa mudança de programa ou projetos corrobora com a definição de avaliação, que conforme Costa e Castanhar (2003, p. 972), se aproxima das orientações apresentadas no relatório da Unicef (1990), pois

(...) trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos. O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão,

orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa.

Observa que os gestores dos sistemas estaduais e municipais não podem alterar efetivamente implementações anteriores, em especial, aquelas destinadas à avaliação de larga escala, pois representam um forte paradigma no campo educacional brasileiro e internacional.

Em 2010, com a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) <sup>5</sup> na mídia e a constatação de que o estado do Rio de Janeiro ocupava o 26º lugar no ranking nacional para o desempenho estudantil, o governo estadual fluminense amplia a sua política avaliativa na educação.

Cabe lembrar que o Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, criou o IDEB como uma ferramenta de acompanhamento das metas da qualidade da educação básica. Este índice é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames realizados pelo INEP (Prova Brasil para estados e municípios e SAEB).

Nível de Escolaridade		IDEB RJ					METAS RJ				
Escolaridade		2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
5º ano do EF		4,3	4,4	4,7	5,1	5,2	--	4,4	4,7	5,1	5,4
9º ano do EF		3,6	3,8	3,8	4,2	4,3	--	3,6	3,8	4,1	4,5
3ª série do EM		3,2	3,2	3,3	3,7	4,0	--	3,3	3,4	3,6	3,8

Quadro Adaptado - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)  
Consultar: <http://www.ideb.inep.gov.br>

Com base nos resultados do IDEB, o Rio de Janeiro, considerando o 5º ano do Ensino Fundamental, em 2007, 2009 e 2011 atingiu as metas projetadas de 4,4; 4,7 e 5,1 respectivamente. Entretanto, em 2013, não atingiu o índice esperado de 5,4. Com relação ao 9º ano do Ensino Fundamental, este estado atingiu as metas de 3,6 e 3,8, em 2007 e 2009, respectivamente, mas em 2011 e 2013 também não atingiu os índices

<sup>5</sup> De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>

esperados. Já na 3ª série do Ensino Médio, entre 2007 e 2009, o Rio de Janeiro não conseguiu atingir as médias esperadas de 3,3 e 3,4 respectivamente, conseguindo somente entre os anos de 2011 e 2013 atingir os índices esperados de 3,6 e 3,8. Este cenário mostra que, embora a SEEDUC tenha ampliado a política de avaliação em larga escala, os resultados mostram declínio significativo no desempenho dos estudantes.

Diante deste cenário, no mês de outubro de 2010, o governador, o jornalista Sérgio Cabral nomeia como Secretário Estadual de Educação, o economista Wilson Risolia Rodrigues, no qual ficou neste cargo até final de 2014 <sup>6</sup>. Este dirigente desenvolveu uma série de reformas na Administração Pública, entre elas a reavaliação do SAERJ e a implementação da Avaliação Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJINHO), em 2011.

Estas mudanças mostram que o objetivo principal era construir uma secretaria com características empresariais, pautada em resultados e bom uso dos recursos financeiros, daí ser necessário um economista no cargo.

Parece que a consolidação das práticas de avaliações de larga escala no estado do Rio de Janeiro, juntamente com as ações governamentais baseadas nas lógicas empresariais, favoreceu a ampliação do desenvolvimento da “cultura da avaliação” para as políticas públicas educacionais, em especial, no ensino médio. Observar-se também que há a crença de que avaliação “contínua e eficaz”, por meio da aplicação de “provas” ou testes de proficiência, poderia levar à melhores resultados, a utilização e controle dos recursos, além de fornecer aos governos informações sobre população para implementar políticas mais consistentes à gestão pública infalível e produtiva.

Baseados nestes pressupostos, o SAERJ e o SAERJINHO são programas de avaliações de larga escala e externa que se complementam, pois é relevante ressaltar que essas provas são elaboradas por profissionais contratados e não tem relação com as escolas avaliadas.

Por meio do SAERJINHO, os alunos da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, são avaliados, por meio de uma prova, ao final dos 1º, 2º e 3º bimestres, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Com o decorrer desta prática avaliativa, ao longo dos anos, os estudantes também passaram a avaliados na área de Ciências.

---

<sup>6</sup> Cabe lembrar que durante a gestão de Sérgio Cabral, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro teve quatro dirigentes. São eles: o engenheiro e professor Nelson Maculan Filho (janeiro de 2007 a fevereiro de 2008); a analista de sistemas e gestora Tereza Cristina Porto Xavier (fevereiro de 2008 a outubro de 2010); o economista e financista Wilson Risolia Rodrigues (outubro de 2010 a dezembro de 2014); professor Antônio Neto (atual secretário). Consultar: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>

Com os mesmos critérios, mas maior relevância, em especial, destinadas para os gestores das escolas na produção de resultados, o SAERJ avalia as mesmas áreas de conhecimento, as habilidades e competências dos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Nota-se que o uso destas avaliações, atualmente também destinada para os alunos das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos, está gerando um currículo próprio no estado do Rio de Janeiro a partir das “provas”. Segundo Castro (2009, p.276),

Um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Como os currículos geralmente são muito extensos, a elaboração de provas nacionais indica quais as aprendizagens a serem consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos. O mesmo se aplica às avaliações internacionais que permitem comparações entre os países ou regiões.

Considerando esta lógica, a definição do que seja avaliação parece ser quase consensual para os implementadores das avaliações de larga escala: são instrumentos de medidas importantes para melhorar o processo de ensino dos alunos e os resultados obtidos por eles apontam para a eficiência do trabalho desenvolvido nas escolas, como também servem para ajustar às práticas pedagógicas. Entretanto, no ambiente escolar, as interpretações e traduções de desempenho por meio das avaliações externas foram duramente criticadas pelos professores, durante o desenvolvimento do Programa Nova Escola, assim como durante a gestão do SAERJ e do SAERJINHO, principalmente pelo Sindicato dos Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEPE/RJ).

## 1.2. A militância pela autonomia e a avaliação da aprendizagem: o boicote às provas de larga escala

Em 2011, durante o processo de greve dos professores da rede estadual do Rio, o SEPE/RJ propõe um boicote à aplicação das provas do SAERJINHO. Como estagiária do curso de Pedagogia pela UFRJ, assisti uma cena de confronto envolvendo alguns professores, alunos e a direção da escola analisada. Justamente a confrontação, despertou meu interesse em desenvolver esse estudo.

Na escola em análise<sup>7</sup>, alguns professores aderiram à greve e não aplicaram as provas do SAERJINHO, negando também a participação na correção. Diante do posicionamento dos professores, a direção desta instituição, preocupada com a obtenção de bons “resultados” a partir desse material, gerou um conflito entre os professores.

Considerando a grande quantidade de provas e poucos professores para realizar a aferição dessas avaliações, a direção solicitou o apoio dos estagiários dos cursos de pedagogia, de diferentes universidades, na atividade. Assim sendo, uma cena de confronto se mostrava: alunos sendo liberados, alguns professores seguiram para a correção e outros se mantiveram na instituição, nas salas de aula e com atividades de ensino. Percebia o descontentamento em grupos distintos: entre professores e gestores como também entre os próprios docentes.

Assim, pode-se supor que a tensão no cotidiano dos professores trouxe a necessidade de assegurar as práticas de avaliação baseadas em “provas”, como uma proposta inerente desses profissionais. Isso pode ser mais bem compreendido, quando alguns docentes não liberaram seus estagiários para corrigir as provas, como forma de negação ao que está sendo implantado, assim como a “militância” pela autonomia docente sobre a prática de ensino.

Outros elementos que justificam esse discurso podem ser vislumbrado no folheto do SEPE: “Porque não fazer a prova do SAERJ?”. Nesta publicação, o SEPE sinaliza que: “Sou Professor: Não sou aplicador de provas! Não treino aluno! Não colete e nem processo dados! Não sou fiscal de provas! Minha função é Ensinar”.

Neste mesmo documento o Sindicato chama a atenção para a centralização da “qualidade” do ensino em metas pré-estabelecidas ou em elementos quantificáveis. Tais encaminhamentos podem “camuflar” a real situação da educação no Rio de Janeiro.

Além de tudo isso, com o desenvolvimento dessas avaliações nas escolas, professores e demais profissionais da educação passaram a receber uma bonificação em função do atingimento das metas estabelecidas pela SEEDUC. Nota-se a ampliação de uma política de meritocracia, um incômodo bastante questionado pelos profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro. A partir dos estudos de Afonso (2000, p.83), pode perceber este processo como,

---

7 A escola analisada pertence a rede pública estadual do Rio de Janeiro e oferecendo o curso de formação de professores (Magistério) no Ensino Médio. Por questões de sigilo, para representá-la utilizarei neste trabalho a denominação Escola Normal.



De facto, a introdução da avaliação formativa (que é, do nosso ponto de vista, um dos instrumentos fundamentais da *escola democrática*), depara-se com uma nova fase de desenvolvimento da *escola meritocrática*, iniciada em meados dos anos oitenta, num contexto de reivindicação crescente de formas de avaliação mais selectivas e de retorno aos exames nacionais.

Diante dessa conjuntura, o SEPE elaborou também a cartilha “POR QUE BOICOTAMOS A AVALIAÇÃO MERITOCRÁTICA DA SEEDUC?”. O objetivo do sindicato era mostrar o plano de metas defendido pela Secretaria Estadual, em 2011.



Com um projeto voltado para área da educação, a SEEDUC inclui as avaliações do SAERJ e do SAERJINHO em um projeto educacional baseado na meritocracia. Nesse sentido, a cartilha tem o intuito de explicar os motivos que levaram ao SEPE a propor o boicote às provas, lutando contra essa política. Eis o diz o Sindicato:

Ao propor o boicote às provas do “SAERJinho”, não pretendemos impedir um diagnóstico dos problemas da educação estadual. Pelo contrário, queremos denunciar que esta prova não serve para isso e têm, na realidade, outros objetivos. O sentido do SAERJinho se revela no próprio discurso oficial da SEEDUC: “com este retrato será possível ajustar as práticas docentes à realidade dos estudantes. (Fragmento retirado da cartilha distribuída pelo SEPE)

Diante desse discurso, percebe-se que existe uma aceitação do SEPE em realizar um diagnóstico do ensino público no Estado do Rio de Janeiro, contudo se contrapõe a

proposta da SEEDUC, recusando em ajustar as práticas docentes às políticas de avaliação em larga escala e externa. Essa contraposição se justifica,

Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Entre outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua. Tampouco inocente, mesmo que e quando se realize mediante instrumentos técnicos, de carácter objetivo, proclamando resultados supostamente inquestionáveis e tidos como perfeitamente críveis. Então, não podemos dizer que tanto faz esta ou aquela avaliação, o que é indiferente fazê-la ou não. (SOBRINHO apud TEIXEIRA, 2003, p.92)

Para o sindicato, também é importante que a sociedade conheça os resultados dos investimentos realizados na educação, contudo, para isso é necessário à realização de uma avaliação rigorosa, que envolva diversos instrumentos de avaliação. Assim, os testes estandardizados ou a utilização de provas não são suficientes para uma avaliação de sistemas complexos, que demandam conhecer as condições culturais e materiais dos alunos e da escola. Nesse sentido, pode-se compreender que

A avaliação institucional ou organizacional, por razões inerentes à especificidade de cada contexto educativo, implica levar em consideração que a escola não pode conhecer-se em profundidade apenas pela informação obtida com instrumentos estandardizados. Por isso, as formas mais adequadas para avaliação das escolas e de outras organizações educativas implicam em metodologias mais complexas e híbridas. (DAVID NEVO apud AFONSO, 2000, p. 36)

Neste sentido, convém trazer o discurso da instituição que representa os profissionais da educação para melhor compreensão sobre as diferentes concepções sobre avaliação presentes na escola contemporânea. Para o SEPE, uma representação dessas “falas”, que não se contrapõe às avaliações de larga escala, defende que ajustar as práticas docentes para essa proposta, pretende-se padronizar o ensino, por meio de currículo imposto e que, ao mesmo tempo, intui controlar aquilo que se ensina nas escolas.

Sendo possível perceber que estes profissionais do Sindicato estão preocupados com uma avaliação democrática e formativa, colocando-se como profissionais reflexivos que reconhecem que a avaliação assume múltiplas dimensões e funções.

Com base em Teixeira (2008), avaliar exige uma postura crítica e reflexiva, envolvendo todos os sujeitos que dela participam, pois ser cidadão não é só estar inserido nas práticas sociais, mas também saber intervir sobre elas.

Da mesma forma, observa-se as críticas à elaboração sobre as políticas de avaliação no documento, uma vez que a SEEDUC pretende conseguir os mesmos resultados em toda rede de ensino, negligenciando as diferenças culturais vividas pelos alunos, alunos e a cultura escolar. Assim, a cartilha chama a atenção dos professores, considerando:

Que realidade? Àquela definida numa prova elaborada por uma universidade de Minas Gerais para todos os alunos da rede estadual, estejam eles na zona rural de Miracema ou em um bairro populoso da Baixada Fluminense? Não sejamos ingênuos: “ajustar as práticas docentes” significa padronizar o ensino. O economista/secretário quer saber se [...] estamos ensinando as mesmas coisas, do mesmo jeito e com os mesmos resultados, independente da realidade vivida por nossos alunos e por nossas escolas. (Cartilha do SEPE/RJ)

Esses conceitos, mostrados no material impresso, ressaltam o deslocamento do papel da avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os professores percam a autonomia, assim como uma perspectiva mais democrática na Educação pública. Nesse sentido, há uma inversão da lógica de avaliação, uma vez que se estabelecem as relações de poder ao invés do saber.

Para a política oficial, os professores devem “avaliar” e incorporar, inicialmente, os conteúdos sugeridos pelas provas, ao invés de realizá-la como uma parte integrante de todo planejamento do processo de ensino e como um procedimento próprio, e exclusivo de quem ensina.

Ao mesmo tempo, quando ameaça impor a nota do “SAERJinho” como parte da nota dos nossos alunos, o governo interfere de maneira autoritária no nosso trabalho, objetivando transformar professores em mero “entregadores” de conhecimentos prontos e definidos por eles. (Idem)

E para que os professores não se tornem meros “entregadores de conhecimento”<sup>8</sup>, é necessário, minimamente, que se atualizem e reconheçam, na instituição escolar, as relações de poder. Da mesma forma, é fundamental que reflitam sobre sua prática

---

8.Tomo emprestado como referência a ideia de que um entregador é um empregado de uma casa comercial encarregado da entrega das compras para os fregueses.

profissional, identificando que dependendo de sua postura, do projeto político pedagógico da escola é possível coexistir no ambiente escolar diferentes tipos de avaliações.

Diante de tudo isso, é fundamental compreender o aparecimento desse Sistema de Avaliação para melhor entendimento acerca dos impactos do SAERJ para alunos e professores do Ensino Médio, da rede pública do estado do Rio de Janeiro, pois esses atores sociais podem elucidar os motivos para “defender” sua autonomia e a “resistir” a determinada política educacional.

E no intuito de complementar esta pesquisa e aprofundar essa discussão, é necessário trazer alguns depoimentos dos alunos e das práticas observadas durante a aplicação das provas do SAERJINHO no 1º, 2º e 3º Bimestre e da prova do SAERJ no 4º Bimestre. Estas avaliações aconteceram durante o ano 2012.

## CAPÍTULO 2

### **FOLHEANDO A HISTÓRIA DO SAERJ E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA A PARTIR DE UMA POLÍTICA PÚBLICA**

Com a implementação do SAERJ, em 2008, segundo os documentos oficiais da SEEDUC, tem-se um sistema de avaliação que compreende dois programas: de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e de Avaliação Externa. Para esta Secretaria, a Avaliação Diagnóstica podia ser compreendida a partir da seguinte interpretação:

[...] instrumentos de avaliação para acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido nas diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem prevenindo, assim o diagnóstico tardio das dificuldades dos alunos, proporcionando a você professor, tempo para planejamento das atividades docentes na escola. (Revista do Professor, 2008, p. 09).

No que se refere ao Programa de Avaliação Externa, ele se constitui com objetivo principal avaliar as competências e habilidades dos alunos da rede pública nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática que estejam cursando o 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, a 3ª série do Ensino Médio, a 3ª série do Ensino Médio Normal, bem como as Fases IV e VIII do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos e a Fase III do Ensino Médio de Jovens e Adultos.

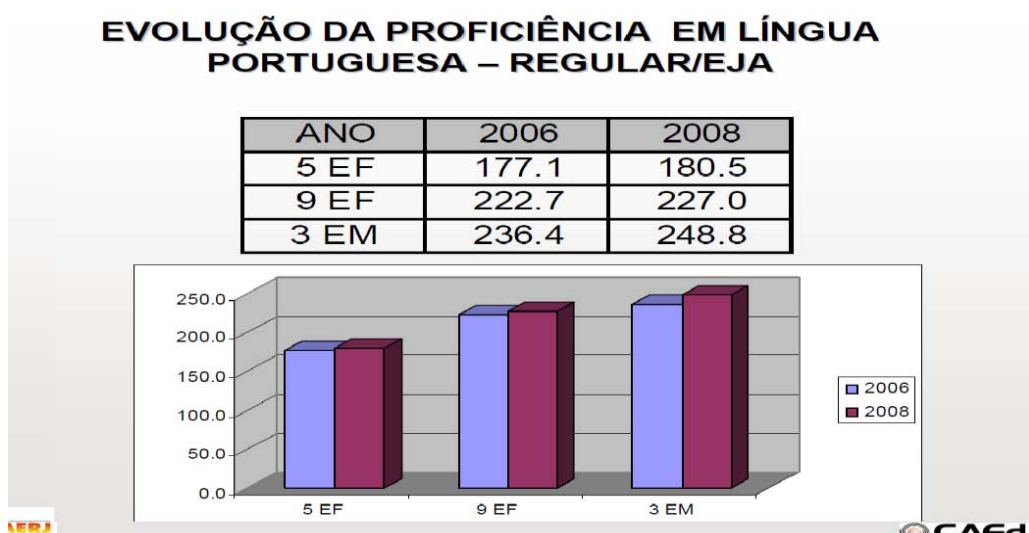
Com base nisso, qual seria o principal objetivo deste sistema? Com a ajuda do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, conforme consta do seu site do SEEDUC, o SAERJ existe desde 2008. Esta avaliação foi criada com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. Percebe-se que o enfoque da avaliação está na análise do desempenho e não propriamente na aprendizagem dos alunos. Essa lógica corrobora com o que diz Costa & Castanhar,

As iniciativas da reforma do Estado que se realizam em todos os cantos do planeta há mais de uma década e meia trazem em seu bojo um desafio portentoso: fazê-lo funcionar *melhor*, porém, *com um custo menor* (Kettl, 1998:74-6). A busca dessa melhoria passa pela avaliação do desempenho dos programas públicos, o que enseja a possibilidade de avaliar a própria performance do aparelho estatal. Ou seja, quando se estabelecem a eficiência, eficácia e efetividade como

medidas de sucesso da ação governamental, impõem-se criar também *meios* de avaliar diferentes alternativas para se obter resultados equivalentes (KETTL apud COSTA & CASTANHAR, 2003, p. 971)

Com esse enfoque, estes programas de avaliação externa são incorporados à rotina das escolas da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, trazendo novos conceitos, novas metodologias e novos instrumentos de avaliação. Conforme consta da Revista do Gestor, “o resultado do desempenho dos alunos avaliados torna-se subsídio para a formulação e monitoramento das políticas educacionais, situando, também o ensino que é oferecido aos alunos da rede pública do Estado do Rio de Janeiro” (SEEDUC, 2008).

Com base em Costa & Castanhar (2003), as experiências de avaliação de programas podem ser agrupadas, em três metodologias básicas: avaliação de metas, avaliação de impacto e avaliação de processo.



É relevante ressaltar neste gráfico que os dados dos alunos avaliados em 2006 e 2008 são demonstrados e comparados, mas os programas não eram os mesmos. Em 2006, o governo do Estado desenvolvia o Programa Nova Escola e em 2008 o SAERJ, o que sugeri a continuidade de alguns conceitos e metodologias de avaliação, caso contrário, sua leitura poderia induzir ao erro.

Essas novas formas de avaliação no ambiente escolar foram bastante criticadas pelos profissionais da educação, como já apresentado anteriormente, que passaram a boicotar o processo das avaliações externas e a resistir à política de educacional,

defendendo sua autonomia pedagógica sobre o processo de ensino aprendizagem e a não homogeneização do currículo.

Através do SEPE foram lançadas cartilhas, folhetos com intuito de divulgar os objetivos do SAERJ e SAERJINHO e boicotar a aplicação das provas. A partir desse movimento muitos professores, nos dias de provas, se manifestavam na porta das escolas, bem como faltavam ao trabalho no dia da aplicação das provas.

Sendo possível vislumbrar algumas dessas experiências nos diversos materiais criados pela SEEDUC em parceria com CAED, trazendo em especial a Revista do Diretor Regional, SAERJ 2010, vol. 2. Este faz parte de uma coletânea de quatro volumes criada para apresentar as informações fundamentais para consolidação de uma escola capaz de fazer a “diferença” na vida dos alunos.

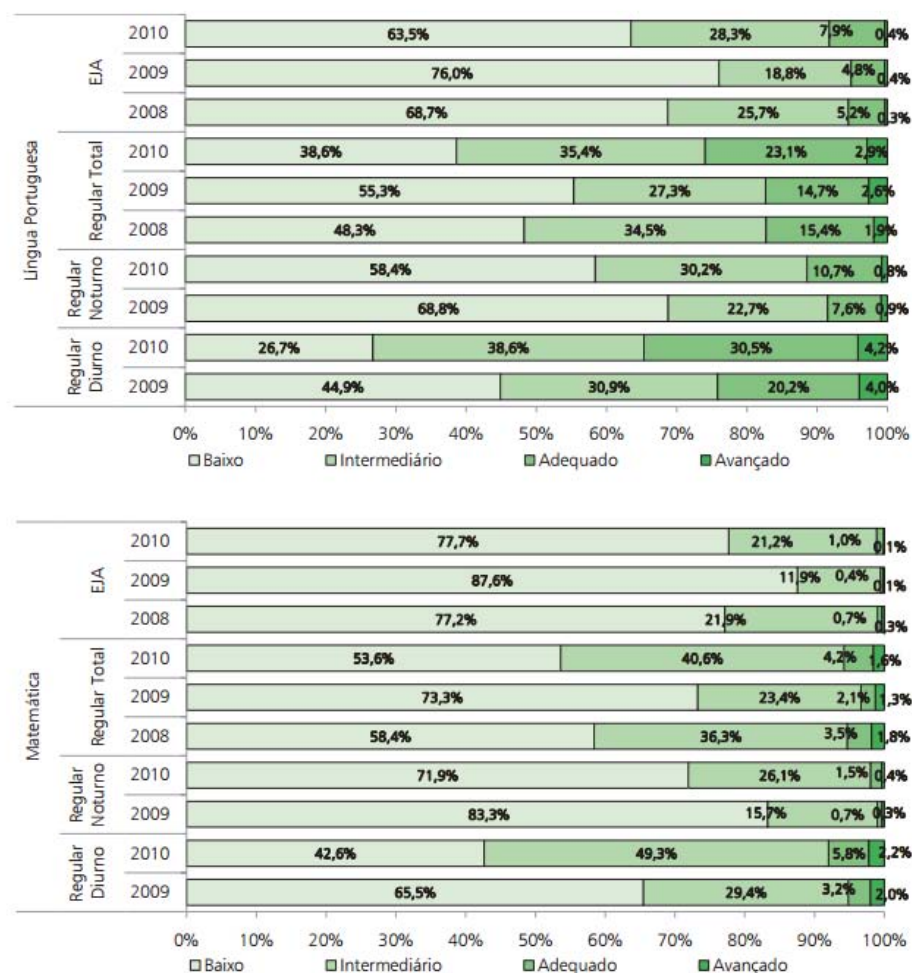
Esta revista tem o objetivo de oferecer informações de participação dos alunos na avaliação e os resultados de proficiência alcançados pelos alunos no âmbito do estado, regionais, municípios e escolas. (SEEDUC, 2010, v.2, p.7)

Essas formas de avaliação de políticas públicas vêm crescendo no Brasil, pois segundo Ramos & Schabbach (2012, p. 1273),

(...) o interesse dos governos com a avaliação está relacionado as questões de efetividade (alcance das metas, aferição dos resultados esperados e não esperados dos programas) ou eficácia (à maior produção, maior eficácia), à eficiência (a um menor custo de produção, maior eficiência), ao desempenho e accountability da gestão pública. A avaliação permite ao governante certo conhecimento dos resultados de um dado programa ou projeto, informação essa que pode ser utilizada para melhorar a concepção ou a implementação das ações públicas, fundamentar decisões, promover a prestação de contas.

Assim, a SEEDUC/RJ utiliza instrumentos gerenciais para obter informações sobre os resultados de uma política pública de educação. Da mesma forma, usa para prestar contas à sociedade sob o que está sendo realizado e para subsidiar as ações governamentais com vistas a melhorar a desempenho do estado no ranking nacional. Isso pode ser vislumbrado nos gráficos apresentados nas coletâneas do SAERJ que compararam o desempenho, anualmente, por série de ensino. Também quando o Secretário de Educação, em função da nota do estado do Rio de Janeiro no IDEB, em 2010, passa a implementar outras ações avaliativas, com vistas melhor da performance.

**Gráfico 20-** Distribuição dos alunos nos padrões de desempenho do SAERJ, por tipo de ensino - 3ª série do Ensino Médio



É importante ressaltar que no site do CAEd<sup>9</sup>, estão disponíveis os materiais e coleções sobre o SAERJ dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013. Assim sendo, não foi possível identificar os resultados do SAERJ referente ao ano de 2008 e 2009.

Em relação ao ano de 2010, os dados estatísticos foram apresentados considerando a abrangência da avaliação do SAERJ e seu percentual de participação, por ano de escolaridade avaliado do 4º ao 9º do ensino fundamental, da 1ª série a 3ª série do ensino médio, bem como os resultados de proficiência obtidos por meio da estatística de Teoria de Reposta ao Item (TRI). Estes resultados foram agrupados em padrões de desempenho, classificados como baixo, intermediário, adequado e avançado.

<sup>9</sup> O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF – é referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar. (consultar <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos>)



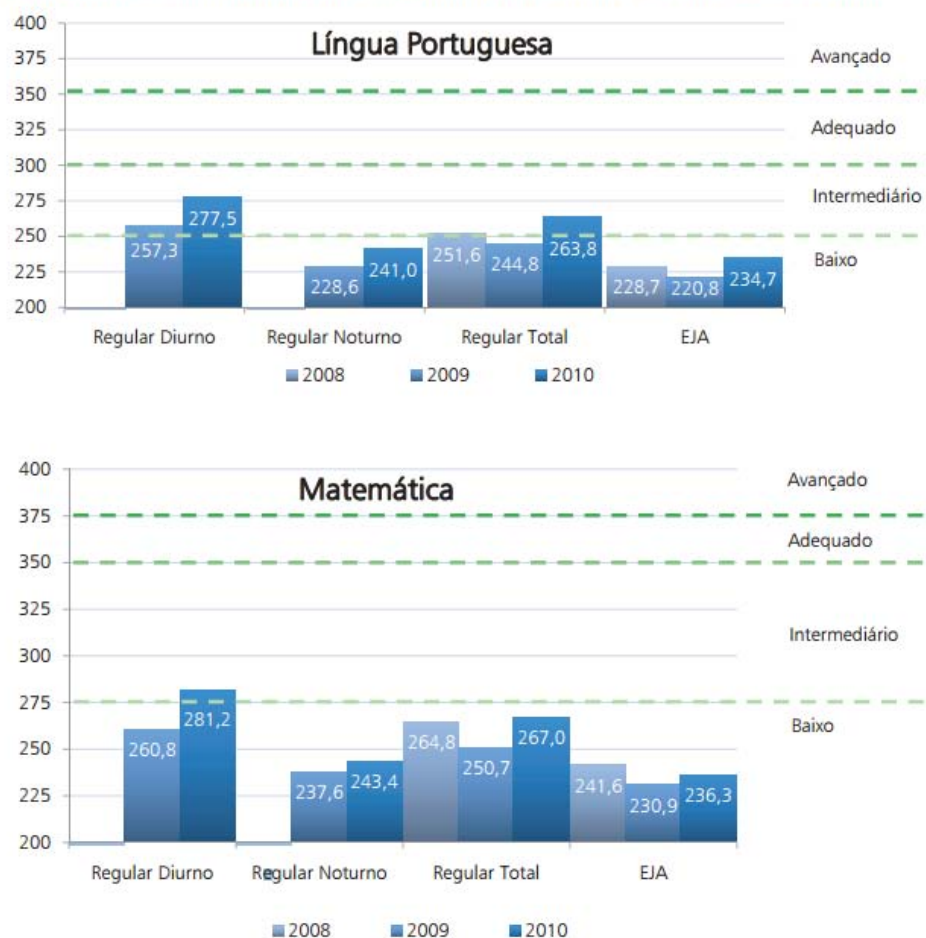
O desempenho é apresentado a partir de três (três) tabelas e dezenove (19) gráficos, além de outras tabelas mais complexas que demonstram a proficiência por regiões. A classificação variava por nível de ensino, conforme segue abaixo a tabela extraída da Revista SAERJ 2010:

**Tabela 3-** Níveis de proficiência compreendidos pelos padrões de desempenho – Língua Portuguesa e Matemática

Língua Portuguesa				
Ano de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Adequado	Avançado
4º ano EF	até 125	125 a 175	175 a 225	acima de 225
5º ano EF	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
6º ano EF	até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275
7º ano EF	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300
8º ano EF	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300
9º ano EF	até 200	200 a 275	275 a 325	acima de 325
1ª série EM	até 225	225 a 300	300 a 350	acima de 350
2ª série EM	até 225	225 a 300	300 a 350	acima de 350
3ª série EM	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350
Matemática				
Ano de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Adequado	Avançado
4º ano EF	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
5º ano EF	até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275
6º ano EF	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300
7º ano EF	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325
8º ano EF	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325
9º ano EF	até 225	225 a 300	300 a 350	acima de 350
1ª série EM	até 250	250 a 325	325 a 375	acima de 375
2ª série EM	até 250	250 a 325	325 a 375	acima de 375
3ª série EM	até 275	275 a 350	350 a 375	acima de 375

Diante destas informações é possível depreender que as respostas dos alunos dadas nas provas do SAERJ são transformadas em dados estatísticos, classificadas em níveis de proficiência compreendidos pelos padrões de desempenho (baixo, intermediário, adequado e avançado) nas áreas de língua portuguesa e matemática. Assim, a Secretaria de Educação e as escolas poderiam reconhecer “como” estava a qualidade de ensino na rede estadual. A partir destes dados, estes agentes sociais repensariam o planejamento e as ações que envolvem a ideia de “qualidade” na educação.

Esta prática de avaliação do desempenho pode ser vislumbrar no gráfico 1, sobre as proficiências da 3ª série do ensino médio, conforme a Revista do SAERJ/2010.

**Gráfico 11- Proficiências médias do SAERJ, por tipo de ensino – 3ª série do Ensino Médio**

No que se refere à aprendizagem dos alunos, nota-se que efetivamente essas provas classificam a escola e o aluno, não reconhecendo as dificuldades enfrentadas deste durante o seu processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, não fomenta uma relação de troca de conhecimento entre professores e alunos. Trata-se de um instrumento que trás informações sobre toda rede de ensino, mas a análise precisa de cuidado por aqueles que irão se utilizar desses instrumentos para interpretações.

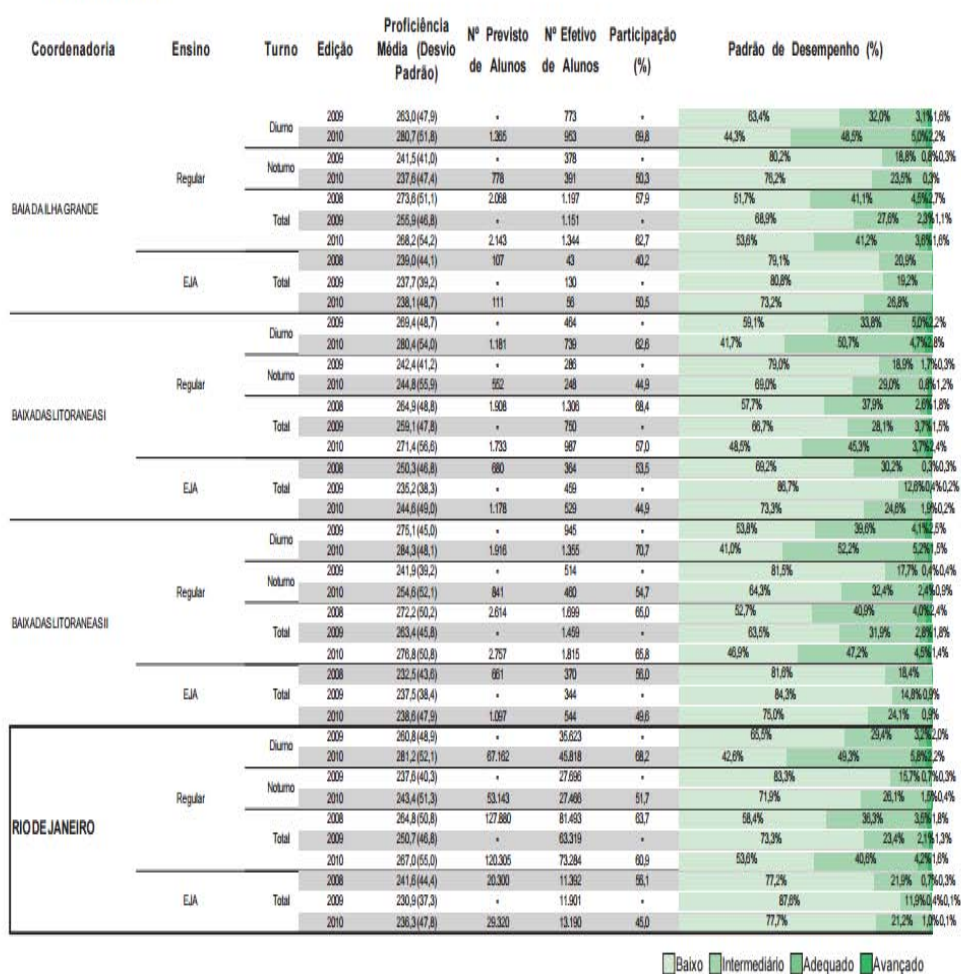
Nessa lógica segundo Luckesi (2003, p.35), a perspectiva diagnóstica não pode ser confundida com uma lógica reguladora, porque:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc.

As avaliações, como instrumentos “gerenciais”, orientam as ações governamentais para uma parcela significativa dos alunos. Entretanto, o percentual superar o índice de 80% do total de alunos. Neste sentido, interpretações equivocadas podem gerar distorções graves na leitura dos dados e na análise das informações, em especial, para comparar escolas ou regiões, como no quadro abaixo.

### Resultados para a 3ª série do Ensino Médio

#### Matemática



Observa-se que há um confronto entre a prática de avaliação utilizada pelos professores em sala de aula e pelas demandas de uma política pública, normatizada pelo governo pelo uso do SAERJ. São práticas avaliativas com objetivos distintos, pois o SAERJ se constitui em um sistema de avaliação voltado para o monitoramento de uma política pública de educação. Já as perspectivas dos professores se atém no processo de

aprendizagem dos alunos, em especial, para aqueles que não estão se apropriando do conhecimento escolar.

Assim, avalia-se o desempenho dos alunos, principalmente, nas áreas de conhecimento de língua portuguesa e matemática, com objetivo principal de monitorar e orientar os gestores públicos, subsidiando as políticas de responsabilização docente.

Já as práticas de avaliação realizadas pelos professores em sala de aula tem caráter “pedagógico”, em geral, de formação do aluno. É pautada em um projeto político pedagógico ligado aos interesses dos estudantes e sua realidade, visando o desenvolvimento de forma plena.

Esse “confronto” ficou mais evidente na escola, a partir do momento em que alguns professores boicotavam a aplicação das provas do SAERJINHO ou na elaboração da cartilha do SEPE com os motivos para paralisação da proposta. Cabe assim, trazer outras cenas que mostram o “confronto” com as avaliações de larga escala.

Durante a aplicação da prova do SAERJ, no 4º Bimestre do ano 2012, na escola analisada, fui informada que a prova do SAERJ seria anulada, pois uma diretora de uma das escolas da rede havia aberto os envelopes de prova antes do horário previsto. Logo após, divulgou o gabarito nas paredes de escola. Tal fato foi divulgado na imprensa. A diretora foi punida e exonerada do cargo. Entretanto, para vários professores, não houve nenhuma infração da diretora. Esta precisava “defender” sua escola e era a única forma de respeitar professores e estudantes.

Em sala de aula, o professor, com sua concepção pedagógica e seu planejamento, utiliza diversos conceitos e instrumentos de avaliação. Assim, estes profissionais existem profissionais adotam a avaliação formativa e menos a avaliação somativa. Neste sentido, a avaliação escolar permeia o início, o meio e fim do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esta depende do percurso formativo do professor e de suas concepções pedagógicas. Com base em Libâneo (1994, p. 195),

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. (...) A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação de rendimento escolar.

Assim sendo, introduzir no ambiente escolar, um programa de avaliação que impõem instrumentos avaliativos que não estão correlacionados com o dia a dia dos alunos e professores, serão utilizados apenas para mensurar os conhecimentos e habilidades dos alunos, somente classificando-o.

Neste sentido, o SAERJ entra em confronto com as funções pedagógicas apreendidas por professores, pois a avaliação deixa de ser um instrumento “de”, mas “para” aprendizagem interessante de uma política pública. Com base em Ramos & Schabbach,

Não existe uma única definição de avaliação. Para Costa e Castanhar (2003), trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple seu desempenho, implementação e resultados, tendo em vista a determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos. É uma atividade permanente e não restrita à etapa final do ciclo da política pública (que inclui as fases: definição da agenda, formulação, implementação e avaliação), que informa sobre seus avanços e limites. “O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” (RAMOS & SCHABBACH Apud COSTA & CASTANHAR, 2003, p. 972)

Um segundo pressuposto para esse confronto, está nas finalidades almejadas, com base em Chueiri (2008, p.52), pois, conforme a autor, a avaliação como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual. Esta é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e educação, traduzida em prática pedagógica.

Diante disso, é possível perceber que pode haver uma contradição entre as finalidades dos programas de avaliação externa e aquelas que são almejadas pelos professores, que lutam por uma gestão democrática da educação.

Esta situação se complexifica, porque o SAERJ, em 2008, contava com a previsão de 295.604 de alunos para realizar as provas. Contudo, 191.966 realizaram as provas, melhor dizendo, um percentual de 64,94%. Em 2009 esse percentual declinou mais e atingiu 59,92%.

Desde a implementação do SAERJ, a SEEDUC vem investindo para que este instrumento se torne familiar para os professores e profissionais da rede estadual de educação, mas associando-a como uma política pública bem sucedida. Para isso, a

SEEDUC realiza investimento público na produção de materiais, na divulgação destes, assim como na valorização dos resultados destas avaliações, como, por exemplo: as coletâneas produzidas; Revista do Professor; do Diretor; das Matrizes detalhadas para avaliação; Guia de elaboração de itens; Boletins de Resultados e Análise Contextual; formação continuada; dentre outras. Com base na SEEDUC,

Assim, esta Revista do Professor e uma série de outros canais de informação e formação que você verá mais à frente, fazem parte de uma grande estratégia para divulgação e apropriação dos resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, SAERJ. Nossa intenção é criar uma atitude permanente de discussão e utilização dos resultados em sua escola, que possibilite a todos diagnosticar o desempenho dos alunos. (SEEDUC, 2008, p.12)

Neste sentido, os investimentos da SEEDUC nessa forma de avaliação possibilitam a abertura de novos mercados na área de educação. Essas políticas de educação se correlacionam com a de nível nacional, como o SAEB. Assim, a avaliação em larga escala é normatizada e o estado passa a ser um Estado Avaliador.

Da mesma forma, há a privatização da avaliação, porque o dinheiro público é investido no pagamento de empresas especializadas na elaboração do caderno de questões e de respostas, como também na produção de sistemas que analisam e decodificam estatisticamente as questões respondidas pelos alunos. Assim, há uma tradução dos resultados dessas provas, para que sejam levados para os professores, diretores, alunos e de toda comunidade escolar.

E dentro dessa lógica, o SAERJ fomenta a composição dos testes de proficiência, a análise dos testes, a escala de proficiência. A partir daí, os conteúdos das avaliações fazem parte do planejamento de uma escola e os resultados são utilizados para a “transformação da realidade escolar”. Isto pode ser explicado por Barriga (2000, p.59), porque as funções dos “exames” podem ser compreendidas da seguinte forma:

A discussão em relação aos exames está centrada apenas nos aspectos que podem dar uma imagem de cientificidade aos instrumentos usados. A discussão se realiza sobre problemas de objetividade, validade e confiabilidade. Esta discussão, que de fato é a que encontramos na maioria dos manuais em relação à avaliação, se encontra em total coerência com as possibilidades da teoria da ciência. Sabemos que historicamente a ciência moderna se conforma através da eficácia da ação.

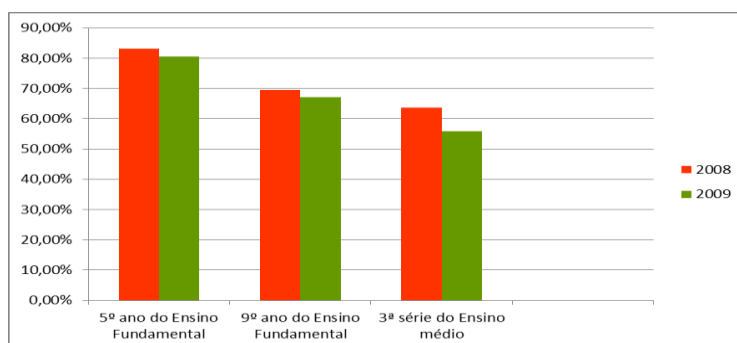
Para o autor, os exames foram criados para atender as demandas da sociedade, mas tornou-se um “fetiche”. Dessa forma, os alunos, os pais, os diretores das escolas, a sociedade de uma forma em geral, passaram a se interessar mais pela nota da prova, do que pelo conhecimento adquirido pelo aluno. (LUCKESI, 2002).

Dentro desse processo de mudanças, o campo da avaliação se complexifica em função da interlocução de diversas áreas do conhecimento. O exame permite uma maior objetividade e confiabilidade nos resultados a serem obtidos.

Em função disso, esses programas de avaliação de larga escala e externa são implementados e aceitos como uma forma de *accountability* pelos governos. Estes prestam contas das ações que estão sendo implementadas em uma sociedade. Segundo Bonamino & Sousa (2012, p. 378),

A avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização.

A responsabilização se dá por meio dos resultados, porque estes demonstram os níveis de proficiência da escola, da coordenadoria regional, do estado, comparando com os anos, no caso do SAERJ, de 2008, 2009 e 2010. Esses dados são utilizados para monitorar as unidades de ensino, principalmente aquelas que não estão desenvolvendo a política de educacional de forma satisfatória e com isso, a SEEDUC pode a intervir no processo de gestão escolar.



Fonte: Quadro comparativo da participação do SAERJ segundo escolaridade – Ensino Regular – Resultados, 2009

Observa-se que avaliação se tornou um tema bastante emblemático, quando nesse relatório, os gráficos com resultados que somente retratam apenas o desempenho por série dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série Ensino Médio. Esses gráficos demonstraram o percentual de alunos por série e com a categorização em baixo, intermediário ou adequado e avançado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, baseado em uma tabela de desempenho.

Os gráficos também demonstram o total de alunos avaliados, segundo a escolaridade em 2009, contudo não é clarificada a relação com os dados das avaliações realizadas pelos alunos das turmas das fases correspondentes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Nessa perspectiva, embora tenham sido avaliadas nove séries, parece que o foco da avaliação voltou-se apenas para turmas dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Isso chama a atenção sobre como um documento oficial, que tem como proposta fornecer as escolas informações que lhes permitam adotar estratégias pedagógicas voltadas a melhoria do processo de ensino aprendizagem, a falta ou a imprecisão nos dados coletados podem levar a leitura equivocada pelos professores e assim gerar erros nesse processo.

Assim, este fato contribui para demonstrar que o uso da avaliação está voltado para avaliação do desempenho escolar de forma a compreender o desenvolvimento da política pública e não propriamente a aprendizagem dos alunos. O enfoque está nos conhecimentos e habilidades dos alunos que estão concluindo um ciclo de aprendizagem.

Diante dessa mudança no enfoque do uso da avaliação, os conceitos de avaliação podem ter significados distintos. Os documentos oficiais do SAERJ mostram conceitos distintos para as práticas de avaliação.

Para Luckesi (2002, p. 169), é possível perceber que:

Provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidade motoras, habilidade mentais, convicções, criatividade etc.) e classifica-lo em termos de aprovação/reprovação (para tanto, podendo utilizar-se de níveis variados, tais como: superior, médio-superior, médio, médio-inferior, inferior, sem-rendimento; ou notas que variam de 0 a 10, ou coisa semelhante). Desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não-eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva.



Diante disso, é possível compreender “como” as políticas educacionais tentavam imprimir a correlação da avaliação diagnóstica via práticas tradicionais de avaliação, como uma “prova”, para posterior apresentação de dados estatísticos sobre a apropriação do conhecimento, na rede estadual. Eis um dos incômodos que favoreceram conflitos entre as concepções de avaliação e suas possibilidades.

Nesse sentido, Luckesi (2002) aponta, podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Assim, analisando as características mostradas no SAERJ, percebe-se que sua implantação consiste mais em uma readequação das políticas educacionais, conforme conclusões apresentadas no relatório da SEEDUC (2009),

A Avaliação Externa censitária, em larga escala, do desempenho dos alunos é fundamental para produzir um diagnóstico acurado da realidade educacional do estado, com consequentes desdobramentos regionais e por unidade escolares, que permite ao Governo Estadual a formulação, monitoramento e reformulação das Políticas Públicas Educacionais. (Texto mimeo)

Torna-se importante ressaltar, que essas avaliações, inseridas no ambiente escolar como uma avaliação externa <sup>10</sup> e em larga escala, pois é realizada em diversas escolas da rede pública municipal, a comunidade escolar ainda não consegue significá-la. Os desempenhos trabalhavam com “explicações estatísticas”, demandando um intenso debate sobre a importância desta avaliação no contexto profissional.

Essa preocupação começou a fazer parte da Revista da Diretoria Regional (2010), procurando retirar as dúvidas do leitor, e, possivelmente, abrandar os ânimos que os resultados estatísticos traziam para os debates sobre a legitimidade das avaliações de larga escala.

---

<sup>10</sup> Com base em Ramos & Schabbach (2012), a avaliação é externa quando realizada por especialistas de fora da instituição responsável pelo programa, apresentando vantagens e desvantagens. Nesse sentido, os elementos e os critérios, que compõem essas provas, que não fazem parte de seu cotidiano desses profissionais, podem gerar distorções na leitura dos resultados, até mesmo não saber o que fazer com esse material, elaborado anualmente.

Mas o que significa exatamente esse percentual? Deseja-se que a participação seja de 100%, ou seja, todos os alunos matriculados efetivamente avaliados. Contudo, a realidade raramente nos permite obter tamanha participação. A ausência de alunos no dia da aplicação, a evasão escolar e problemas no cadastro de alunos são apenas alguns exemplos de situações que contribuem para uma melhor proporção de alunos avaliados em relação ao total esperado. Como uma participação baixa pode afetar os resultados? As avaliações retratadas nessa Revista, que são de natureza censitária, têm como intuito oferecer um diagnóstico da rede avaliada. Quanto maior a participação, mais fidedigno será o diagnóstico. No entanto, o impacto que a ausência de alunos virá a ter sobre os resultados gerais depende diretamente do tamanho do universo considerado. Entre milhares, a ausência de alguns certamente não afetará a proficiência média do ensino regular diurno, por exemplo. Mas o mesmo contingente de alunos ausentes pode alterar drasticamente o resultado de uma única escola. (SEEDUC, 2010)

Assim sendo, em 2011, a SEEDUC programou mais uma proposta para o aprofundamento do SAERJ na rede estadual de ensino, com intuito de fortalecer a prática pedagógica dos professores. Foram desenvolvidas as avaliações bimestrais para acompanhar melhor o avanço do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse período, os professores ganharam outro instrumento de avaliação: o SAERJINHO. Este foi considerado como parte fundamental do Programa de Avaliação Diagnóstica do Processo de Ensino Aprendizagem. Nesse momento, surgem mais orientações para os professores da rede estadual e maior dispêndio de dinheiro público com materiais pedagógicos de formação.

Essa proposta implantou provas para os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, ao final do 1º, 2º e 3º bimestres, nas áreas de língua portuguesa e de matemática. Os professores recebem via sistema online, os resultados, possibilitando obter informações “diagnósticas”, como forma de intervenção pedagógica, melhor dizendo, de acordo com a Revista do SAERJINHO, uma avaliação “diagnóstico-formativa”.

O conceito de avaliação “diagnóstico-formativa” merece uma análise. É importante ressaltar que essas avaliações são elaboradas por profissionais que não conhecem as dificuldades dos alunos e de uma escola. As práticas formativas são diferentes dos instrumentos utilizados pelos professores no dia a dia.

Diante do que foi apresentado, é importante ressaltar que avaliação formativa não se baseia, exclusivamente, em instrumentos de recolhimento de informação, mas também a partir das observações feitas pelos professores em sala de aula com relação

aos seus alunos. Esse conceito pode elucidar os motivos que levam à recusa dos profissionais as avaliações de larga escala.

Quando os professores praticam a avaliação formativa, recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica (DE KETELE apud AFONSO, 2000, p.38)

Assim, o SAERJINHO, ao considerar as avaliações externas, associadas à função diagnóstico-formativa, trouxe equívocos para o conceito, uma vez que na avaliação formativa o professor se utiliza de diversos instrumentos no intuito de avaliar todo o processo de ensino aprendizagem de um aluno.

Diante do que foi exposto, percebe-se que o SAERJ, desde sua implementação vem sendo ampliado para outras séries, e sua proposta mantém-se no intuito de realizar um “diagnóstico” do desempenho escolar dos alunos; entretanto seus resultados servem para subsidiar a formulação e monitoramento das políticas educacionais, alegando que se pretende contribuir para melhoria da qualidade da educação no estado do Rio de Janeiro. Contudo, é importante compreender as mudanças que essas avaliações externas trazem para cotidiano escolar.

### CAPÍTULO 3

#### SAERJ: O COTIDIANO ESCOLAR FRENTE ÀS AVALIAÇÕES DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

3.1. Mudanças de paradigma no campo da avaliação escolar: as profundas transformações sociais e econômicas no século XX

Com a incorporação do SAERJ na gestão educacional, é possível perceber que os gestores públicos passam colaborar para uma mudança no paradigma da avaliação. Isto está associado a um processo de transformações que vem ocorrendo na administração pública em diversos países desenvolvidos.

Durante a década de 1970, com a crise do petróleo, a prosperidade, iniciada após a Segunda Guerra Mundial foi afetada por uma grande crise mundial. Para manter essa “prosperidade”, cria-se um consenso social sobre o papel do Estado: garantir a prosperidade e o bem-estar social em diversos países desenvolvidos.

Com esta crise, o Estado começa a se esfacelar e suas dimensões econômica, social e administrativa, sofrendo profundas transformações. Com base em Abrucio (1997, p.6),

A primeira dimensão era a keynesiana, caracterizada pela ativa intervenção estatal da economia, procurando garantir o pleno emprego e atuar em setores considerados estratégicos para o desenvolvimento nacional – telecomunicações e petróleo, por exemplo. O Welfare State correspondia à dimensão social do modelo. Adotado em maior ou menor grau nos países desenvolvidos, o Estado de bem-social (educação, saúde, previdência social, habitação etc). para garantir o suprimento das necessidades básicas da população. Por fim, havia a dimensão relativa ao funcionamento interno do Estado, o chamado modelo burocrático weberiano, ao qual cabia o papel de manter a impessoalidade, a neutralidade e a racionalidade do aparato governamental.

Em resposta a crise, vários países desenvolvidos passam a redefinir o papel do Estado na economia, tentando reduzir os gastos públicos na área social e respondendo ao esgotamento do modelo burocrático weberiano. Estes países introduzem, em larga escala, padrões gerenciais na administração pública. Assim, se dá a passagem do modelo weberiano para o gerencial (*managerialism ou public management*).

Segundo Abrucio (1997, p. 7),

Voltado cada vez mais para si mesmo, o modelo burocrático tradicional vem caminhando para o lado contrário dos anseios dos cidadãos. É a partir deste processo que o modelo gerencial começa a preencher um vácuo teórico e prático, captando as principais tendências presentes na opinião pública, entre as quais se destacam o controle dos gastos públicos e a demanda pela melhor qualidade dos serviços públicos.

Em relação à avaliação da aprendizagem, desde os anos 1960, os problemas da educação passam a ser alvo de preocupação de diversos países no mundo, principalmente, por ser um período de forte militância e transformações sociais. Nesse contexto, após diversos estudos, os Estados Unidos passa a perceber a importância da avaliação, principalmente da avaliação qualitativa por compreender que os problemas que envolviam os alunos oriundos de famílias pobres afetavam a escolarização.

Com isso, em 1965 passa a adotar a avaliação como obrigatória em todos os programas sociais e educativos norte-americanos. Os métodos qualitativos passam a ser utilizados em função do seu potencial de apreensão mais completo. Surgem nos Estados Unidos diversos modelos e escolas de avaliação associadas às importantes universidades norte-americanas.

Se antes era “uma atividade pequena e marginal, levada a cabo por acadêmicos de tempo parcial”, bastante centrada nas escolas, pouco a pouco a avaliação veio se consolidando e ganhando amplitude, a ponto de “converter-se em uma indústria profissionalizada, com suas próprias revistas, seus prêmios, convenções, organizações e padrões”. (HOUSE apud FREITAS, 2002, p.22)

É nesse período que se inicia um processo de transformação e ampliação do campo da avaliação, e essa centralidade conferida à avaliação produziu a profissionalização do campo (Freitas, 2002). A avaliação deixa de ser alvo de estudos oriundos do âmbito da psicologia e passa a ser utilizada por estudiosos em diversas áreas de conhecimento, como para a sociologia, antropologia, filosofia, administração, economia, dentre outras.

Em função de tudo isso, o campo da avaliação é ampliado e são desenvolvidos novos modelos de avaliação com muitas contradições. A avaliação deixa de ser monodisciplinar, e pouco a pouco métodos quantitativos vão se misturando com os qualitativos (Freitas, 2002). É um convívio conflituoso, sendo possível perceber que a escolha de uma metodologia leva muita das vezes a aceitação de determinada concepção de mundo em oposição à outra. Segundo Freitas (2002, p. 25),

De um lado, enfatizando a cientificidade a utilização precisa de instrumentos técnicos, o que se pretende é identificar os melhores e piores, cobrar responsabilidade, controlar e eventualmente premiar e punir. De outro lado, o importante é informar, trabalhar com as diferentes representações, interpretar as causalidades e pensar as estratégias de superação. Coerentemente, de um lado a avaliação é objetiva e se supõe fiel, crível e imparcial: os avaliadores não interferem na realidade, nem se confundem com os avaliados. Nos métodos qualitativos muitas vezes se recorre à negociação e à participação dos implicados na realidade tomada como objeto e se trabalha muitas vezes com representações e interpretações.

Ao longo da década dos anos 1970 e 1980 a avaliação passa determinar a eficácia das políticas públicas, preferencialmente quantificando seus resultados. As ciências sociais identificavam as causas dos desajustes sociais e apontavam as intervenções mais adequadas e, com base nisso, o poder público estabelecia as políticas as serem implementadas realizando investimentos.

No campo educativo, a avaliação se encarregava, então do *“rendimento de idéias* materializadas em atuações, projetos e materiais curriculares de métodos de ensino, estruturas institucionais, aspirações profissionais dos docentes, etc. Seu sentido se situou na qualidade do serviço prestado por tais idéias e seu objeto nos componentes em que se incorporaram. (ÂNGULO apud FREITAS, 2002, p.26)

Nesse período de 1965 a 1980 foi possível perceber a ampliação das perspectivas e metodologias qualitativa, contudo houve o predomínio do gerencialismo, do objetivismo, da mensuração, da quantificação. Principalmente, diante do processo de implementação de novos padrões gerenciais na administração pública. Sendo exportado o modelo de avaliação desenvolvido nos Estados Unidos para diversos países da Europa que queriam conferir mais racionalidade ao orçamento. Com isso, a racionalidade técnica, instrumental, economicista passa a orientar as práticas avaliativas em diversos países do mundo.

As racionalidades técnicas e econômicas se mantêm, e em função da crise econômica iniciada com a crise do petróleo em 1973. Os governos passam a cortar o orçamento definido para área social, para as instituições educativas, principalmente para as instituições de nível superior, por serem consideradas dispendiosas e por não servir as demandas da indústria e do comércio, com isso é orientada a seguir o modelo de

administração das empresas, ficando assim mais rigorosa no controle da qualidade, mais produtiva, com menos recursos. Com base em Freitas (2002, p. 28),

A mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo engendrou um tipo novo de Estado avaliador. Em outras palavras, o Estado deixou de ser provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização.

O poder público num primeiro momento utilizava a avaliação com o objetivo de analisar a eficácia dos programas, identificando as demandas sociais. Num segundo momento, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, mas em função da crise econômica e dessa mudança de paradigma, os governos perceberam que a avaliação não dava conta compreender os problemas sociais. Com isso, surge a necessidade de mudar o paradigma da avaliação aplicada pelas administrações centrais.

Seguindo essa lógica, segundo Ramos & Schabbach (2012, p.1272):

Pode-se afirmar, preliminarmente, que a avaliação é um instrumento importante para melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado, esse último instrumentalizado pela divulgação de resultados das ações de governo.

Propagando esse conceito, as instituições multilaterais – como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações (ONU) – têm desempenhado papel fundamental na priorização e definição dos arcabouços metodológicos da avaliação de políticas públicas. (Ramos & Schabbach, 2012)

Na América Latina, a institucionalização da “função avaliação” aconteceu apenas entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, sendo instrumentalizada para o sucesso da reforma do Estado a partir de três propósitos básicos: a) a adoção de uma perspectiva de contenção dos gastos públicos, b) a busca de melhoria da eficiência e da produtividade, de ampliação da flexibilidade gerencial e da capacidade de resposta dos governos, c) a maximização da transparência da gestão pública e de responsabilização dos gestores, o consumidor vindo em primeiro plano.” (MELO apud RAMOS & SCHABBACH, 2012, p.1283)

No caso Brasileiro, no que tange a área educacional, desde final dos anos 1980 a avaliação passa a integrar gradativamente as políticas e práticas educacionais elaboradas para a Educação Básica e surgem nesse processo novos parâmetros de gestão dos

sistemas educacionais. Com base em Bonamino & Sousa (2012, p. 375), “a análise dos desenhos das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar”.

Na primeira geração as políticas de avaliações em larga escala tinham como finalidade diagnosticar e monitorar a qualidade da educação Brasileira. Nesse momento, o principal sistema de avaliação da educação básica era o SAEB, que avaliava de dois em dois anos, uma amostra de alunos das redes públicas e privadas de áreas urbanas e rurais, que estavam matriculados na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (atualmente 5º e 9º ano) e 3ª série do ensino médio. Seus resultados, em geral, não eram devolvidos as escolas avaliadas sendo apenas divulgados na internet para fins de consulta pública.

Com o desenvolvimento dessa cultura, em 1995, são introduzidas ao processo de avaliação, inovações metodológicas, como por exemplo, a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a adoção de questionários socioculturais e de hábitos de estudos dos alunos, dentre outras. Estas inovações contribuíram para tornar comparáveis os desempenhos dos alunos por ano e série.

Neste contexto, diversos estados e municípios criam seus próprios sistemas de avaliação. Assim se dá a coexistência do SAEB com avaliações estaduais. Estas passam a contribuir para que os resultados dessas avaliações sejam utilizados com mais ênfase para subsidiar políticas de responsabilização. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 377), “no campo educacional, as avaliações que subsidiam políticas de responsabilização operam crescentemente dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização”

Na segunda geração, os resultados das avaliações são devolvidos as escolas, sem ainda estabelecer consequências materiais, em função do desempenho dos alunos nas provas. Estes afetam de forma simbólica a instituição de ensino, diante da divulgação e apropriação dos resultados pelo país e pela sociedade.

Dentro dessa lógica, a fim de aumentar o conteúdo informação da avaliação e suas consequências sobre as escolas, foi implementada, a partir de 2005, a *Prova Brasil*, que permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização. (Apud Fernandes; Gremaud, 2009, apud Bonamino & Sousa).

Na terceira geração, os resultados dos testes são divulgados por redes e por escolas; e, em geral essas avaliações contemplam sanções ou recompensas para alunos, professores, e para instituição em função das metas estabelecidas e normatizadas pela



Secretaria do Estado. Essas avaliações subsidiam as políticas de responsabilização forte ou *high stakes*.

Diante deste cenário internacional e nacional, pode indagar sobre a implementação do SAERJ no estado do Rio de Janeiro, buscando compreender as interpretações de professores e alunos sobre a avaliação de larga escala.

### 3.2. Desdobramentos do SAERJ no cotidiano escolar: percepções de alunos e professores

No ano de 2008, há a implementação do SAERJ visando à melhoria da “qualidade da educação”. Assim, vale indagar: que concepções da avaliação estão se desenvolvendo no cotidiano escolar?

De acordo com Luckesi (2002,p.28), é importante atentar para o fato de que,

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam”. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

Com base em Luckesi (2002), a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil está a serviço de uma pedagogia dominante que serve a um modelo social hegemônico, o modelo social liberal conservador. Esse modelo produziu três pedagogias diferentes, que se relacionam entre si e com mesmo objetivo de conservação da sociedade. A pedagogia tradicional, a pedagogia renovada ou escolanovista e a pedagogia tecnicista.

Esse modelo e suas pedagogias permitem e realizam renovações internas ao sistema, mas não propõem, nem permitem propostas para a sua superação. Em contraposição a estas, aspiram-se outro modelo social e uma nova pedagogia, com isso, destacam-se a pedagogia libertadora, as manifestações da pedagogia libertária e a pedagogia dos conteúdos socioculturais.

Dentro dessa lógica, uma proposta pedagógica tem como objetivo a domesticação e a humanização dos estudantes. De um lado estão as pedagogias que pretendem a conservação da sociedade, praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social, e do outro, as pedagogias que tentam oferecer aos alunos os meios para que possam ser sujeitos desse processo. Segundo Luckesi, esses grupos

de pedagogias, circunstancializados pelos dois modelos sociais correspondentes, exigem duas práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar. (2002, p.32). Quando analisamos estes modelos a partir das políticas, pode dizer que, segundo Russo (2004, p. 38) ,

O que temos hoje, no país, é uma política educacional que visa subordinar integralmente a educação aos interesses ideológicos e econômicos do capital, ainda que contraditoriamente ao discurso oficial dos governos. A questão da gestão educacional passou a merecer, em anos recentes, a atenção que não vinha tendo anteriormente, ou seja, o aumento da atenção coincide com a emergência da educação como espaço para o qual se deslocou parte do capital com a expansão educacional promovida pelo neoliberalismo.

E dentro desse contexto, é fundamental observar como se dão os motivos que levam ao confronto entre as avaliações do SAERJ e avaliação da aprendizagem utilizada por professores.

Conforme demonstrado anteriormente, a implementação das avaliações de larga escala no cotidiano escolar tem sido conflituosa, principalmente, porque vem trazendo significativas mudanças, como maior insegurança para os alunos.

“Apesar de as questões serem simples, não pudemos fazê-las, pois não sabíamos”.

“Muito difícil, pois não é aquela matéria que aprendemos em sala de aula”.

“Nela, passaram conteúdos que não aprendemos”.

“No meu caso, achei mais complicado, pois não sei muito a matéria”.

“Achei um pouco difícil, porque não estamos estudando gráficos!”

“difícil, pois grande parte eu não sabia”.

“Havia questões que ainda precisam estudar um pouco mais. Foi moderada”.

“Muito conteúdo fora do que nós aprendemos.”

“Achei mais o menos, mais tinha conteúdo que eu já tinha visto”.

“Muito Difícil”.

“Achei que não tinha nada haver com o que eu aprendi”.

“Achei normal; até porque eu já tinha visto o conteúdo que caiu. Por causa do curso”.

“Chata, a matéria abordada na prova não tem nada a ver com a da aula”.

Algo não muito bom, pois não tinha o conteúdo que eu estudei em sala”.

“Achei que havia matérias que ainda não foi passada na escola, mas tirando isso foi uma boa prova.”

(Depoimento de alunos – 2ª série do EM – 1º B)

É relevante salientar que, essas avaliações externas trouxeram mudanças no cotidiano de uma escola de ensino médio, como por exemplo para o calendário escolar. Este foi alterado com a introdução de uma semana de provas do SAERJINHO e do SAERJ a cada bimestre. Assim, houve diminuição do tempo destinado para desenvolvimento dos conhecimentos escolares. A cada bimestre, a escola paralisava, por duas vezes, para atender à realização das provas bimestrais e da prova do SAERJ, gerando questionamentos sobre esta prática avaliativa.

Uma avaliação que classifica e julga o que estamos aprendendo. Não entendo o fato de termos que responder questões nas quais não sei de nada sobre o conteúdo, nossos professores não corrigem conosco e só sabemos de notas que tiramos, sem ao menos entender. Não sou contra o SAERJinho, sou contra ao que é colocado nele. Nós, do ensino normal, não sabemos nem de ¼ da matéria do ensino regular. Ou seja, acredito que esse conteúdo deveria ser modificado. Porque, na verdade, ninguém leva a sério e a única coisa que está acontecendo é a perda, sim perda de folhas e de tempo! (Depoimento de um aluno – 2ª série EM – 2º bimestre.).

Além disso, para atender as demandas do SEEDUC parte dos professores passa a desenvolver seu planejamento em função dessas provas. Isto foi possível perceber a partir do depoimento dos alunos. Durante alguns bimestres, em algumas disciplinas, é possível perceber que os professores passam a desenvolver questões similares as provas. Esta prática é fomentada nos manuais do SAERJ. Desse modo, há uma inversão na lógica do conhecimento, na qual as avaliações determinam os conhecimentos que serão abordados no currículo.

No caso da professora de Língua Portuguesa/literatura, embora não corrigisse e nem discutisse as provas do SAERJINHO com os alunos, se preocupava em desenvolver os conteúdos do seu planejamento a partir das provas do SAERJINHO. A professora comentou que era muito conteúdo e não tinha tempo para discutir as provas com os estudantes. Preocupava assim, em garantir o êxito dos alunos das provas.

“Eu gostei muito caiu tudo que estudamos”.  
 “Uma das poucas com um conteúdo que estudamos em aula.”  
 “Fácil, pois era mais interpretação de texto.”  
 “Muito fácil! Interpretação é show”.  
 “Muito cansativo, tinha vários textos enormes”.  
 “Muito fácil, é praticamente interpretação de texto, têm que ler muito.”

“Algumas foram fáceis, mas de Português foi mais fácil comparada com a da matemática”

“Fácil, mas cansativa”.

“Fácil”.

“Estava fácil, consegui fazer ela toda”.

“Achei normal com conteúdos que já vi”.

“Razoavelmente boa”.

“Foi uma ótima prova; fiz tranquila”.

“Muito objetiva”.

“Foi uma ótima prova bem elaborada”.

(Depoimentos dos alunos – 2ª série do E.M – 1º B)

Ainda como parte deste processo, a SEEDUC implementa juntamente com o SAERJ, um sistema de bonificação dos profissionais da educação que gratificava em função do atingimento das metas estabelecidas. Desse modo, também se constituía um sistema de premiação para os alunos melhores classificados no SAERJ. Com isso, a SEEDUC desenvolve uma política educacional meritocrática, mobilizando os profissionais da educação a desenvolver a docência, em função de uma bonificação.

Essa política meritocrática do SAERJ e SAERJINHO foi durante criticada por uma parcela significativa dos profissionais da educação, pois expõe estes profissionais, como responsáveis pelo fracasso dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Os resultados das avaliações externas são utilizados para prestar contas à sociedade, do trabalho desenvolvido durante a gestão pública e principalmente para responsabilizar e punir a escola e os profissionais envolvidos no processo pelo não atingimento das metas estabelecidas, como no quadro abaixo.

DRP	Edição	Ensino	Turno	Proficiência Média (Desvio Padrão)	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho				
									0	275	350	375	500
METROPOLITANA II	2011	Regular	Diurno	270,3(51,8)	Baixo	3.772	2.883	77,1	51,1%	43,2%	4,2%	1,5%	
			Nocturno	241,3(48,4)	Baixo	1.400	945	67,5	72,6%	25,5%	0,8%	0,2%	
			Total	254,6(52,4)	Baixo	5.172	3.828	74,3	62,0%	40,0%	3,0%	1,2%	
		Correção de Fluxo	Total	236,6(52,3)	Baixo	555	308	55,5	86,1%	13,9%	0%	0%	
	2012	Regular	Diurno	233,7(52,3)	Baixo	1.097	1.055	96,2	81,3%	17,3%	0,8%	0,2%	
			Nocturno	202,2(48,2)	Baixo	3.764	2.760	73,3	60,9%	38,1%	2,3%	1,3%	
			Total	240,8(38,4)	Baixo	1.248	835	67,4	81,4%	17,2%	0,6%	0,1%	
		Correção de Fluxo	Total	245,5(52,0)	Baixo	5.002	3.585	71,7	62,0%	31,1%	2,3%	1,1%	
METROPOLITANA III	2011	Regular	Diurno	241,7(45,8)	Baixo	455	248	54,5	81,9%	17,7%	0,4%	0%	
			Nocturno	277,9(50,0)	Intermediário	1.301	907	69,7	80,0%	17,0%	1,0%	0,0%	
			Total	260,7(51,0)	Baixo	7.198	3.984	55,5	42,7%	47,3%	4,7%	2,3%	
		Correção de Fluxo	Total	244,1(47,2)	Baixo	7.198	7.072	98,3	74,8%	24,2%	0,0%	0,0%	
	2012	Regular	Diurno	240,1(46,7)	Baixo	476	476	100,0	75,9%	23,9%	0%	0,4%	
			Nocturno	289,7(47,3)	Baixo	5.433	3.973	73,1	58,0%	36,0%	3,9%	1,5%	
			Total	244,7(38,8)	Baixo	5.909	4.080	69,0	78,3%	21,0%	0,6%	0,1%	
		Correção de Fluxo	Total	236,0(44,7)	Baixo	11.034	8.053	73,0	68,0%	28,4%	2,2%	0,8%	
METROPOLITANA IV	2011	Regular	Diurno	230,2(53,0)	Baixo	784	455	58,2	85,4%	10,4%	0%	0%	
			Nocturno	245,5(52,0)	Baixo	1.510	857	56,8	78,3%	21,7%	0,5%	0%	
			Total	238,7(48,4)	Baixo	7.804	5.292	67,8	81,1%	41,9%	0,3%	0,3%	
		Correção de Fluxo	Total	227,2(41,4)	Baixo	7.035	3.634	51,7	76,3%	22,4%	0,9%	0,4%	
	2012	Regular	Diurno	236,0(44,7)	Baixo	476	476	100,0	63,7%	14,0%	0,4%	0%	
			Nocturno	261,5(43,5)	Baixo	1.110	1.110	100,0	80,0%	19,0%	0,0%	0,0%	
			Total	242,1(37,8)	Baixo	5.654	3.075	54,4	81,2%	33,5%	2,0%	0,8%	
		Correção de Fluxo	Total	234,3(36,4)	Baixo	13.088	10.408	79,6	70,4%	27,7%	1,4%	0,6%	
METROPOLITANA V	2011	Regular	Diurno	234,3(36,4)	Baixo	818	483	59,3	85,1%	14,5%	0,4%	0%	
			Nocturno	236,4(40,8)	Baixo	3.587	2.738	76,4	53,0%	42,7%	2,9%	1,4%	
			Total	244,4(40,8)	Baixo	3.721	2.115	56,8	71,5%	26,4%	1,3%	0,4%	
		Correção de Fluxo	Total	237,0(50,1)	Baixo	7.408	4.853	65,6	61,2%	35,0%	2,2%	0,9%	
	2012	Regular	Diurno	237,0(50,1)	Baixo	107	107	100,0	57,0%	17,3%	0%	0%	
			Nocturno	230,2(43,5)	Baixo	515	255	49,5	82,7%	17,3%	0%	0%	
			Total	244,4(40,7)	Baixo	3.124	2.250	72,0	78,8%	20,2%	0,6%	0,4%	
		Correção de Fluxo	Total	232,8(42,0)	Baixo	8.601	4.980	57,9	72,0%	25,4%	1,6%	1,2%	
METROPOLITANA VI	2011	Regular	Diurno	236,4(40,8)	Baixo	89	89	100,0	85,1%	15,0%	0%	0%	
			Nocturno	238,4(43,5)	Baixo	754	460	61,2	83,0%	15,9%	0,2%	0%	
			Total	237,7(45,4)	Intermediário	5.758	3.140	54,5	44,8%	48,8%	3,4%	2,2%	
		Correção de Fluxo	Total	230,2(43,5)	Baixo	10.785	5.160	47,9	70,0%	28,2%	1,3%	0,4%	
	2012	Regular	Diurno	236,4(40,8)	Baixo	412	390	94,0	81,3%	18,1%	0,0%	0%	
			Nocturno	230,2(43,5)	Baixo	4.110	3.110	75,7	80,0%	20,0%	2,2%	1,0%	
			Total	233,7(45,4)	Baixo	4.500	3.510	78,0	82,4%	20,6%	2,2%	1,0%	
		Correção de Fluxo	Total	245,4(46,7)	Baixo	4.709	3.193	67,8	78,3%	20,9%	1,0%	0,3%	
Rio de Janeiro	2011	Regular	Diurno	246,1(48,8)	Baixo	6.618	7.018	106,0	66,0%	20,3%	2,7%	1,4%	
			Nocturno	237,0(50,1)	Baixo	740	454	61,4	86,1%	15,0%	0,2%	0%	
			Total	241,5(49,5)	Baixo	7.358	7.472	102,2	80,2%	17,8%	0,2%	0,2%	
		Correção de Fluxo	Total	236,4(40,8)	Intermediário	85.680	47.593	55,7	44,3%	48,8%	4,8%	2,3%	
	2012	Regular	Diurno	247,3(48,8)	Baixo	42.146	22.036	52,3	70,7%	27,4%	1,3%	0,6%	
			Nocturno	246,1(48,8)	Baixo	107.800	70.628	65,5	52,8%	41,8%	3,7%	1,7%	
			Total	246,7(48,8)	Baixo	150.946	92.664	61,3	62,5%	34,6%	5,0%	2,3%	
		Correção de Fluxo	Total	237,0(50,1)	Baixo	11.852	11.803	99,5	75,9%	19,8%	0,4%	0,1%	
	2013	Regular	Diurno	237,0(50,1)	Baixo	39	39	100,0	82,7%	17,3%	0%	0%	
			Nocturno	247,3(48,8)	Baixo	34.931	24.844	71,1	70,0%	22,1%	0,6%	0,4%	
			Total	242,1(37,8)	Baixo	101.962	24.883	24,4	62,2%	33,0%	2,9%	1,5%	
		Correção de Fluxo	Total	238,4(43,5)	Baixo	6.991	6.991	100,0	80,2%	19,3%	0,4%	0,1%	

■ Baixo 
 ■ Intermediário 
 ■ Adequado 
 ■ Avançado

Mas é importante destacar, que durante a aplicação dessas provas foi possível identificar a falta de professores na instituição de ensino. Diferente daquele que prefere trabalhar as questões das provas em sala, a ausência de um professor pode ser considerada uma forma de protesto contra essa política pública. Este professor não reconhece a avaliação de larga escala como um instrumento integrante de sua prática profissional.

Possivelmente, os professores que não aderem à lógica do SAERJ estão preocupados em fomentar uma “educação de qualidade”, a partir de uma perspectiva mediadora da avaliação, por entender que avaliação da aprendizagem é um instrumento envolve uma função pedagógica, assim como uma concepção de mundo. Significa que faz parte da sua prática profissional.

Para os alunos, há clareza da função do SAERJ: prestar contas sobre desempenhos. Percebe-se que não há a valorização destas provas.

“SAERJinho é só para nos preparar para o SAERJ”

“O SAERJinho é uma preparação para fazer o SAERJ no final do ano”.

“SAERJinho é um preparo para o SAERJ.”

“SAERJ é um meio p/ avaliar as escolas do governo estadual e o SAERJinho o desenvolvimento do aluno”

“O SAERJinho é um “preparatório” para o SAERJ”.

“SAERJ é a prova em que o governo “avalia” o ensino da escola”

“SAERJino é avaliação da escola e o SAERJ é a avaliação do Estado.”

“SAERJ é uma prova geral e o SAERJinho é da escola”.

“O SAERJ é a prova do Estado e o SAERJinho é como um “teste” para a gente”.

(Depoimento dos alunos da 3ª série do Ensino-Médio – 2012)

As citações dos alunos colaboram para analisar a perspectiva “diagnóstico-formativa” mencionada pela SEEDUC (2011), sob que perspectiva da avaliação. Nota-se que se apresenta uma concepção da avaliação diagnóstico-formativa, em função do seu entendimento e uso, distinta da avaliação diagnóstica da aprendizagem proposta por Luckesi (2002, p. 175).

No que se refere às funções da avaliação da aprendizagem importa ter presente que ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva. É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados. Articuladas com esta função básica estão: a) a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando

quanto do educador; b) a função de motivar o crescimento; c) a função de aprofundamento da aprendizagem. e d) a função de auxiliar a aprendizagem.

Para os alunos, a finalidade “diagnóstica” pode ser entendida da seguinte forma:

“Significa que a avaliação que será aplicada serve como “diagnóstico” do que você aprendeu durante o bimestre. O SAERJ poderia ser preparado de maneira diferenciada para cada escola, pois nem todas as instituições de ensino estão no mesmo nível de aprendizado”.

“Para diagnosticar como esta a aprendizagem do aluno”.

“É uma prova que avalia e resulta em um diagnóstico de conhecimento dos alunos da rede estadual de ensino. O SAERJinho não deve ser tirado, mas sim, melhorado, pois se ele estivesse em um condição boa faria e teria seu objetivo alcançado com sucesso.”

“Significa que é para diagnosticar como está nosso ensino.”

“A prova busca avaliar e diagnosticar os conhecimentos dos alunos, é o que entendo por “avaliação diagnóstica””.

“Que serve para saber do desenvolvimento do aluno”

“Seria um “diagnóstico” sobre como está sendo trabalhado o conteúdo”

“Uma avaliação que classifica e julga o que estamos aprendendo.”

“Processo de análise do aluno”

“Avalia nosso conhecimento, como um médico o nosso corpo, vê nosso grau de escolaridade no bimestre. Não sou contra o SAERJinho, mas acho que deveria ser mais elaborado, com textos mais atuais. Mas não sou contra pois é a maneira de nos avaliar durante o bimestre.”  
(Depoimentos dos alunos – 2ª série do EM – 2ºB).

Seguindo a mesma lógica, quando questionados “para que servem” as provas do SAERJINHO, os alunos responderam que:

“Sim, para medir os meus conhecimentos para o governo.”

“Para medir o ensino das escolas estaduais?”

“Para testar a capacidade e conhecimento do aluno.”

“Para avaliar o nível de aprendizagem das escolas estaduais.”

“Não, exatamente. Acho que é para avaliar a educação das escolas.”

“De acordo com a mídia, é para avaliar a educação nas escolas estaduais, mais não acredito muito nisso”.

“Serve para avaliar o desempenho dos alunos.”

“Para medir o ensino”.

“Para avaliar o aluno e o ensino nas escolas estaduais”.

(Depoimentos alunos – 2ª série EM – 2º B)

A “avaliação diagnóstica” para os alunos precisa partir das questões levantadas por estes sobre a *aprendizagem*. Significa que não corresponde somente, ou meramente, os dados que se transformam em resultados, mas é a possibilidade de autocompreensão

sobre o “papel social” e a importância do conhecimento escolar. Assim, se baseia na troca de conhecimentos entre professores e alunos, com a finalidade de aprofundamento de aprendizagens. Neste sentido, a “avaliação diagnóstica” não se refere a realizar uma prova, mas a possibilidade de identificar os avanços no processo de ensino e aprendizagem.

A prova, de acordo com os alunos, secundariza o conhecimento escolar, difere do posicionamento da SEEDUC.

“Talvez. Em tal dia eu posso estar passando mal e não responder corretamente.  
 “Não, pois tem muitas questões que nós não sabemos fazer”  
 “Não. Porque às matérias às vezes não batem”.  
 “Não. Até porque não é uma prova bimestral que vai dizer se sou boa ou não. Todos erram”.  
 “Não completamente, pois alguns conteúdos despejados na prova não foram dados em aula.”  
 “Não. Pois as matérias não são as aprendidas na sala.”  
 “não”  
 “Sim. Mas deveria valer mais pontos nas matérias.”  
 “Sim, é bom pra exercitar.”  
 “Sim”  
 “Sim, com certeza é um treinamento.”  
 “Sim. Mas eu acho que deveria ter uma segunda oportunidade para quem não pôde fazer a prova.”  
 “Sim pois não é por isso que fazem nas escolas para nos avaliar.”  
 (Depoimentos dos alunos – 2ª série do E.M – 1º B)

Diante destes posicionamentos, nota-se que as provas não traduzem as demandas dos alunos e nem é possível vislumbrar que, a partir destas, se dê o desenvolvimento de debates sobre o ensino médio, entre professores e alunos.

Tudo isso, corrobora para mostrar que o uso da avaliação de larga escala e externa no cenário escolar, traz novos conceitos e práticas de avaliação da aprendizagem, em função do seu uso. Entretanto, também entra em conflito com as finalidades pedagógicas dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula por uma parcela significativa de professores, podendo despertar debates sobre a perda da autonomia docente sobre os conhecimentos escolares que são trabalhados em sala de aula.

#### 4. UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO

Em função do aprofundamento das desigualdades sociais provocada pela crise da dívida externa e da interrupção do ciclo de crescimento econômico e em seguida pelas reformas estruturais (abertura comercial e de integração, reforma do Estado, desestatização, dentre outras) que se sucederam ao longo dos anos 1990, há uma necessidade que o Estado Brasileiro obtenha maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais.

Com esta visão, propaga-se em âmbito nacional que a avaliação de larga escala poderia ser um instrumento fundamental para alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos públicos, assim dando prosseguimento essa lógica, no final dos anos de 1980, surgem as primeiras iniciativas de organização sistemática de Avaliação da Educação Brasileira. Em 1991, o Ministério da Educação implementa o SAEB, o principal sistema de avaliação da Educação Básica do país.

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção de qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 375)

Expressando uma agenda mundial, percebe-se num primeiro momento, que as práticas dessas avaliações em larga em escala, enfatizaram a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação, sem atribuir consequências diretas para as instituições escolares ou para o currículo. Em seguida, em função do desenvolvimento de uma cultura da avaliação nas administrações públicas, seus resultados são publicizados por rede de ensino e por escola, trazendo consequências simbólicas para as instituições de ensino diante da apropriação das informações pelos pais e pela sociedade. Num terceiro momento, são desenvolvidas práticas que envolvem experiências de responsabilização em decorrência dos resultados dos alunos e das escolas, assim como mecanismos de bonificação/premiação em função das metas estabelecidas.

Seguindo essa lógica, vários estados e municípios vêm desenvolvendo seus sistemas de avaliação da educação, sendo possível notar similaridade e incorporação de



conceitos e metodologias utilizados no SAEB, e muito destes, atualmente, dão ênfase a política de responsabilização e as práticas que levam a alteração do currículo escolar, para que estes possam ser comparados entre estados e até mesmo entre países.

No caso do estado do Rio de Janeiro, a Secretaria Estadual de Educação implementa o SAERJ. Este sistema trouxe amplos debates sobre a finalidade da avaliação de larga escala e externa. Para os professores significou a perda da autonomia docente, restando para alguns “aderir” ao projeto para não comprometer a escola e a bonificação, uma importante complementação salarial para quem já ganha pouco.

Para os alunos, significou a secundarização do conhecimento e maior afastamento do debate sobre a aprendizagem entre professores e alunos. Este processo fica mais claro quando a função “diagnóstica” na aprendizagem é analisada pelos alunos. Assim sendo, as escolas são afetadas pelas políticas públicas, mas estas podem aderir ou burlar, como também mobilizar confrontos com a quebra da rotina no cotidiano e a cultura escolar.

Ante a tudo isso, é possível perceber que as avaliações em larga escala são introduzidas no ambiente escolar com objetivo de conhecer a realidade escolar e subsidiar as ações do governo. Entretanto, ao longo dos anos esses sistemas foram se profissionalizando, incorporando novos conceitos, novas funções, tornando-se um política pública essencial para desenvolvimento da educação Brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. *O impacto do modelo na Administração Pública Um breve estudo sobre a experiência internacional recente*. Cadernos ENAP; n. 10, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Avaliação: uma busca prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BONAMINO, Alícia & FRANCO, Creso. *Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb*. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p.101-132, novembro, 1999.
- BONAMINO Alicia & SOUSA, Sandra Zákia. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr/jun. 2012.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. *A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. *Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em avaliação educacional*. v. 19, n. 39, Abave, jan/ abr. 2008.
- COSTA, Frederico Lustosa & CASTANHAR, José Cezar. *Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos*. RAP, p. 969-92, Set./Out. 2003.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Organizador. *AVALIAÇÃO: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: estudos e posições*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- RAMOS, Marília Patta & SCHABBACH, Letícia Maria. O Estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública* – Rio de Janeiro nº 46 – p.1271-1294, set/out 2012.

RIO DE JANEIRO. *Secretaria de Estado da Educação. Revista do Professor de Avaliação da Educação: SAERJ – 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. V. 1 (Jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual.

\_\_\_\_\_. RIO DE JANEIRO. *Secretaria de Estado da Educação. Revista do Gestor: SAERJ – 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED.

\_\_\_\_\_. *Resultados do SAERJ, 2009*.

\_\_\_\_\_. *Revista da Diretoria Regional. SAERJ – 2010/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. V. 2 (Jan/dez. 2010), Juiz de Fora, 2010 – Anual*.

\_\_\_\_\_. *Revista da Escola. SAERJ – 2010/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. V. 3 (Jan/dez. 2010), Juiz de Fora, 2010 – Anual*.

\_\_\_\_\_. *Manual do Diretor. SAERJINHO – 2011/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. (Jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011*

\_\_\_\_\_. *Prova Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro - SAERJINHO – 2011/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. (Jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011*

\_\_\_\_\_. *Orientações Pedagógicas – SAERJINHO. Junho, 2011.*

\_\_\_\_\_. *Manual do Diretor. SAERJINHO. 2012.*

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão. ECCOS – *Revista Científica*. UNINOVE, São Paulo, v.6, n.1. p. 25-42, junho, 2004.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – SEPE/RJ. *Cartilha “Por que boicotamos a avaliação meritocrática da SEEDUC?”* Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. *Folheto “Por que não fazer a prova do SAERJ?”* Rio de Janeiro.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de, & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*. Vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.